

Maja Mavrak

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

**A interação verbal nas aulas de
PLE – nível A1.2: análise da interação
professor-aluno em sequências iniciais**

2012

Orientadora: Prof. Doutora Rosa Bizarro

Classificação:
Ciclo de estudos:
Relatório:

Versão definitiva

Resumo

Neste estudo partimos da hipótese que o ensino e aprendizagem de LS/LE se baseia num conjunto de acontecimentos interacionais. Por conseguinte, o relatório aqui apresentado, *A interação verbal nas aulas de PLE – nível A 1.2: análise da interação professor-aluno em sequências iniciais*, visa analisar os processos interativos ocorridos nas aulas de PLE na FLUP, mais precisamente, identificar e codificar os eventos interativos registados, determinar padrões interativos, discutir sobre os fatores intervenientes na interação verbal e considerar a estrutura e funcionamento da mesma.

No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico deste trabalho, em que abordamos três temas de interesse para este estudo, nomeadamente, o contexto do ensino e aprendizagem de LS/LE, o conceito de comunicação e finalmente o fenómeno da interação verbal em contexto pedagógico.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto em que se desenvolveu esta investigação-ação, em que consistiu o estágio pedagógico que realizamos na FLUP com aprendentes de Português língua estrangeira – Nível A1.2, durante dois semestres, chamando a atenção para a metodologia e a justificação da escolha do *corpus* deste relatório.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos e interpretamos os dados obtidos durante os três ciclos da investigação-ação, para, depois, apresentarmos os resultados e conclusões gerais.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de LS/LE, português língua estrangeira, interação verbal, categorias, padrões

Abstract

For this study we start from the assumption that teaching and learning of SL/ FL is based on a set of interactive events. Therefore, the work presented here, *A interação verbal nas aulas de PLE – nível A 1.2: análise da interação professor-aluno em sequências iniciais*, aims to analyze the interactive processes occurring during the lessons of Portuguese as a foreign language at FLUP, more precisely, to identify and encode interactive events recorded, determine interactive patterns, discuss the factors involved in verbal interaction and consider its structure and functionality.

The first chapter presents the theoretical framework of this work. We address three topics of interest for this study, namely, the context of teaching and learning of SL/FL, the concept of communication and, finally, the phenomenon of verbal interaction in the teaching context.

In the second chapter, we present the context in which occurred this action-research, which constituted the teaching practice we have done at FLUP for two semesters with Portuguese as a Foreign Language learners - Level A1.2, indicating the methodology and the justification of the *corpus* of this work.

Finally, in the third chapter, in order to present the results and general conclusions, we demonstrate and interpret the data obtained during the three cycles of action-research.

Keywords: teaching and learning of SL/FL, Portuguese as a foreign language, verbal interaction, categories, patterns.

Dedicatória

Aos meus pais e à minha irmã por estarem sempre comigo,

aos meus avós, por acreditarem em mim,

aos meus amigos pelo apoio incondicionável.

Agradecimentos

Este trabalho é resultado de muito esforço, luta, ideais, discussões e aprendizagem durante os dois anos da minha formação de professora de português no Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira na FLUP. Portanto, gostaria de agradecer a todos que contribuíram para a sua realização.

Em primeiro lugar, muito obrigada ao Instituto Camões pela bolsa de estudos concedida.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Bizarro, por ter orientado o estágio e este trabalho, e por ter contribuído com as suas sugestões para a minha formação de professora de português.

A todos os outros professores do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, especialmente, à Professora Doutora Olívia Figueiredo pelo apoio à minha inscrição na FLUP.

Aos colegas com os quais convivi nestes dois anos e com quem aprendi muito, em especial, à Yuan, pelo apoio técnico nas gravações das minhas aulas e à Gilbertha pelo seu otimismo.

À minha família por estar comigo nos bons e maus momentos e por apoiar as minhas decisões.

A todas as pessoas que conheci durante a minha estância em Portugal, as que me incentivaram e acompanharam ao longo do meu percurso na formação de professora de Português.

A todos um muito obrigada de coração!

Índice geral

Resumo.....	1
Abstract.....	2
Dedicatória.....	3
Agradecimentos.....	4
Índice de figuras.....	8
Índice de quadros.....	8
Índice de anexos.....	8
Abreviaturas utilizadas.....	9
Código das transcrições.....	10
Introdução.....	11
 Capítulo 1- Para análise do discurso pedagógico.....	 14
1.1 Para uma definição de “Discurso”.....	14
1.1.1 Discurso pedagógico.....	15
1.2 Ensino-aprendizagem de LS/LE.....	16
1.2.1 O conceito de língua.....	16
1.2.2 Língua segunda vs língua estrangeira, aquisição vs aprendizagem.....	18
1.2.3 Ensino e aprendizagem de línguas ao longo da história.....	20
1.2.4 Finalidades e objetivos do ensino-aprendizagem das LE.....	21
1.2.5 Aula de LE.....	21
1.2.6 O perfil do professor e o aprendente de LE.....	22

1.3. Comunicação e competência comunicativa no contexto de ensino/aprendizagem de LE.....	23
1.3.1 O conceito de comunicação: considerações gerais.....	23
1.3.2 Comunicação não-verbal.....	24
1.3.3 Competência comunicativa e abordagem comunicativa.....	26
1.4 Interação verbal no ensino e aprendizagem de LE.....	27
1.4.1 O conceito de interação.....	27
1.4.2 Interação verbal em sala de aula: considerações gerais.....	28
1.4.3 Características de fala do professor e participação dos alunos.....	29
1.4.4 Para uma análise dos comportamentos interacionais.....	32
1.4.5 Estrutura e funcionamento da interação verbal em sala de aula de LE.....	34
1.4.6 Análise da gestão de palavra.....	36
1.4.7 Atos de fala e o processo de negociação.....	38
1.4.8 As contribuições da interação verbal para a AC e as finalidades de investigação da mesma no âmbito do ensino e aprendizagem de LE.....	41
Capítulo 2 – Contextualização.....	43
2.1 Caracterização das turmas.....	44
2.2 Escolha de <i>corpus</i>	47
2.3 Metodologia.....	47
Capítulo 3 - Os três ciclos de ação: análise e interpretação do <i>corpus</i>	51
3.1 Primeiro ciclo.....	52
3.1.1 Análise e interpretação da aula do primeiro ciclo.....	52
3.1.2 Considerações gerais sobre o primeiro ciclo da IA.....	62
3.2 Segundo ciclo.....	63
3.2.1 Análise e interpretação da aula do segundo ciclo.....	63
3.2.2 Considerações gerais sobre o segundo ciclo da IA.....	73
3.3 Terceiro ciclo	75

3.3.1 Análise e interpretação da aula do terceiro ciclo.....	75
3.3.2 Considerações gerais sobre o terceiro ciclo da IA.....	83
3.4 Síntese dos três ciclos da IA.....	84
Conclusões gerais.....	86
Referências bibliográficas.....	89
Anexos.....	96

Índice de figuras

Figura 1: IRA.....	36
Figura 2: Níveis de estruturação da interação verbal.....	38
Figura 3: Categorias do sistema de análise de interação de Flanders.....	49

Índice de quadros

Quadro 1: Categorias e número de ocorrências registradas.....	52
Quadro 2: Matriz de dados. Interação na aula do primeiro ciclo.....	54
Quadro 3: Participação da professora, alunos e silêncio ou confusão na interação na aula do primeiro ciclo.....	55
Quadro 4: Categorias e número de ocorrências registradas.....	64
Quadro 5: Matriz de dados. Interação na aula do segundo ciclo.....	65
Quadro 6: Participação da professora, alunos e silêncio ou confusão na interação na aula do segundo ciclo.....	66
Quadro 7: Categorias e número de ocorrências registradas.....	75
Quadro 8: Matriz de dados. Interação na aula do terceiro ciclo.....	77
Quadro 9: Participação da professora, alunos e silêncio ou confusão na interação na aula do terceiro ciclo.....	78

Índice de anexos

Anexo 1: Transcrição da aula do 1º ciclo.....	97
Anexo 2: Transcrição da aula do 2º ciclo.....	105
Anexo 3: Transcrição da aula do 3º ciclo.....	111

Abreviaturas utilizadas

AC – Abordagem comunicativa

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IA – Investigação-ação

IRA – Iniciação-Resposta-Avaliação

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

L2/LS – Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Código das transcrições

Código das transcrições (baseado em projeto REDIP¹)

Pausa (sintática) longa:

Contexto declarativo: (.)

Contexto interrogativo: (?)

Contexto exclamativo: (!)

Pausa (sintática) breve: (,)

Outras pausas: (...)

Representação dos ideofones:

<hum> para manifestar concordância

Nestas transcrições:

P= professora

A (1;2; etc.) = aluno/a identificado/a

AA= alguns alunos

AAA= todos os alunos

Ênfase: letra maiúscula

Interrupção: /.../

Dúvidas e suposições: (incompreensível)

Comentários da investigadora: []

[*sic*] – pronúncia incorreta ou uso das palavras não portuguesas

¹ REDIP-Rede de Difusão Internacional do Português: rádio, televisão e imprensa

Introdução

A necessidade de exprimir ideias e emoções e de comunicar com os outros indivíduos reside na essência de cada ser humano. O facto de a espécie humana ter a possibilidade de usar a língua, a ferramenta responsável por ser a mais inteligente espécie do planeta, permite satisfazer essa necessidade. No entanto, só dentro de um contexto social é que exerce a sua função real. Nessa perspetiva,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2002:123 cit. em Silva, 2008: 80).

Partir-se-á desta realidade na hora de refletir sobre o estudo e aprendizagem das línguas. E se nos focarmos na área das línguas além da LM, confirmaremos que saber uma L2 (língua segunda) e/ou LE (língua estrangeira) no mundo de hoje faz parte da formação psicológica e emocional de cada indivíduo. Nesse sentido, o Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, juntamente com os cursos de PLE desenvolvidos pela FLUP, visam valorizar ao máximo a língua portuguesa e oferecê-la aos alunos estrangeiros e, ao mesmo tempo, auxiliar a formação de professores. Portanto, o que se pretende com as aulas de PLE na FLUP é capacitar os alunos para utilizar a língua-alvo nas mais diversas situações de comunicação. Para o atingir, as aulas promovem a abordagem comunicativa que vê o aprendente como um indivíduo ativo e construtor das suas aprendizagens. Assim, ao longo do respetivo curso, procura-se que os aprendentes, através de diversas atividades realizadas nas aulas, utilizem o português para se exprimirem e comunicarem com os outros participantes do mesmo processo. O objetivo principal das aulas de PLE é, assim, a promoção das tarefas que visam desenvolver a interação entre todos os participantes do processo educativo.

De acordo com Andrade (1997: 123 cit. em Cardoso, 2007: 14),

a interacção verbal é, [...], numa perspectiva didáctica, meio ou instrumento e alvo ou objectivo, já que ter competência comunicativa numa dada língua é ter competência interactiva em múltiplas situações ou, dito de outro modo, a interacção é simultaneamente o quadro do processo interactivo-educativo que se desenrola em sala de aula e objecto desse mesmo processo.

Considerando, portanto, a interação verbal um dos fatores imprescindíveis para estudo e aprendizagem de LS/LE bem-sucedidos, apresenta-se o trabalho intitulado *A interação verbal*

nas aulas de PLE – nível A 1.2: análise da interação professor-aluno em sequências iniciais, realizado no âmbito do Mestrado e tendo por base o estágio pedagógico desenvolvido durante o curso do PLE na FLUP no ano letivo 2011/2012. Para além da importância da interação verbal no ensino/aprendizagem de uma LS/LE, a razão pela escolha deste tema e a realização deste relatório, encontrando-nos na fase inicial da formação de professores, vêm da nossa necessidade de refletir sobre a nossa própria prática e de melhorar a mesma.

Como professor e alunos são os sujeitos principais no processo educativo, o que pretendemos considerar no presente trabalho é o que realmente acontece em sala de aula e como os processos interativos influem no ensino e na aprendizagem da LS/LE. Consequentemente, em função dos motivos expostos, estabelecem-se como grandes objetivos deste estudo:

- i) identificar e codificar os eventos interativos nas aulas analisadas;
- ii) analisar os fatores intervenientes na interação entre o professor e os alunos;
- iii) determinar padrões interativos presentes nas aulas analisadas;
- iv) refletir sobre a importância da interação verbal no contexto do ensino/aprendizagem de PLE e no contexto de formação inicial de professores de PLE.

Para desenvolver o presente estudo partiu-se da posição professor-investigador e teve-se por base o nosso estágio pedagógico em duas turmas de PLE na FLUP. Assim, durante os três ciclos de investigação-ação (correspondentes com os três ciclos de regências) foram videogravadas as fases iniciais das três aulas (uma de cada ciclo) que, depois de serem observadas, foram transcritas. A partir das transcrições das aulas foi feita a análise da interação verbal entre a professora e os alunos.

A respetiva análise dos processos interativos exige a aplicação de métodos quantitativos e qualitativos aos dados previamente obtidos. Os métodos quantitativos foram utilizados com base na obra de Flanders (1970). Assim, na análise de todas as fases iniciais das aulas, foram identificados eventos interativos e codificados segundo as categorias propostas por Flanders. A partir dos dados obtidos foi possível observar a participação dos alunos e da professora nas aulas e determinar os padrões interativos. Quanto à análise qualitativa, visamos reconstruir os processos interativos nas aulas e analisar os fatores intervenientes na interação. Desse modo, a

partir das respectivas transcrições, pretendemos analisar, mais profundamente, os discursos dos alunos e da professora e também refletir sobre a relação entre o conteúdo da aula e a interação ocorrida.

O presente estudo encontra-se dividido em três capítulos, precedidos da introdução e seguidos das conclusões gerais.

Assim, na parte introdutória apresentam-se as justificações da escolha deste tema e da realização deste relatório, juntamente com os objetivos e a metodologia aplicada.

No primeiro capítulo intitulado *Para análise do discurso pedagógico*, apresenta-se o enquadramento teórico deste trabalho. Assim, dentro dele distinguem-se três pontos diferentes. Em primeiro lugar, abordamos o contexto de ensino e aprendizagem; a seguir, o conceito de comunicação e, finalmente, refletimos sobre o fenómeno de interação verbal no contexto pedagógico, o que vem sendo o foco do nosso estudo.

Seguidamente, no segundo capítulo apresentamos o contexto em que se desenvolveu a respetiva investigação-ação. Portanto, fazemos aqui as caracterizações das turmas e tentamos mostrar como correram as aulas de PLE durante dois semestres letivos na FLUP. Na mesma parte apresenta-se, igualmente, a metodologia e a justificação da escolha de *corpus* deste relatório.

O terceiro capítulo, intitulado *Os três ciclos de ação: análise e interpretação do corpus*, representa a parte prática do nosso estudo. Aqui visamos analisar e interpretar os dados obtidos na investigação-ação.

Finalmente, após uma síntese dos três ciclos da investigação-ação, desenvolvemos as conclusões gerais, apresentamos as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo 1 – Para análise do discurso pedagógico

1.1 Para uma definição de “Discurso”

Determinar o conceito de “Discurso” nunca foi fácil tendo em conta que está inextricavelmente ligado a linguagem a qual rege todas as atividades humanas. Podemos relacioná-lo com termos como *comunicação, sociedade, cultura*, entre outros. Van Dijk (1997) afirma que analistas de discurso concordam que discurso, no seu sentido mais amplo, é uma forma de uso da linguagem. Para o definir mais precisamente, há que incluir, dentro do seu conceito, reflexões sobre *quem* usa a linguagem, *como*, *porquê* e *quando*. Bernstein e Díaz (1984) destacam a importância das relações sociais e a ordem discursiva. Assim, na sua perspectiva, o discurso é produto de uma rede de relações sociais cujos enunciados são submetidos a uma forte ordem discursiva.

Interessando a este estudo a dimensão linguístico-comunicativa do discurso, sublinharemos, na perspectiva de Van Dijk (1997), um dos seus aspetos funcionais fundamentais: um discurso é um evento comunicativo. Um evento comunicativo é resultado da interação entre duas pessoas que, usando a linguagem, expressam ideias ou emoções. O mesmo autor define três dimensões principais de discurso: «a) *language use*, b) *the communication of beliefs* (cognition), and c) *interaction in social situations*» (*ibidem*: 2). Tendo tudo isto em conta, podemos definir o termo “Discurso” como uma forma de uso da linguagem por parte dos participantes dentro de um evento comunicativo.

Fonseca (2001: 97), por seu lado, reflete sobre a estrutura e a organização do discurso, e afirma que

todo o discurso é integrado por três complexos, interligados, de dimensões: de um lado, a construção de estado de coisas, e dos agentes, pacientes e outros actantes neles envolvidos, e bem assim de relações que os conectam; de outro, uma organização enunciativa-pragmática, que inscreve na produção discursiva a construção de um ponto de vista ou perspectiva, o desenho da relação interlocutiva, de figuras e vozes, de atitudes modais, de linhas e movimentos argumentativos e de modos enunciativos, e ainda a gestão de elementos relevantes atinentes à inserção adequada dessa mesma produção nas coordenadas situacionais; de outro ainda, e finalmente, uma orientação configuracional, que corresponde à totalidade de significação que se institui no discurso, com destaque para o(s) objectivo(s) comunicativo(s) dominante(s) para que ele tende.

Comprovamos, assim, que o discurso é um fenómeno com uma estrutura complexa. A sua organização depende dos actantes nele envolvidos, das relações que os conectam, da organização enunciativa-pragmática que influi na produção discursiva, da situação em que se desenvolve, e, finalmente, da totalidade de significações que estabelecem o discurso, em particular, a sua dimensão comunicativa.

1.1.1 Discurso pedagógico

O discurso pedagógico é «a principle for appropriating other discourses and bringing them into special relation with each other for the purposes of their selective transmission and acquisition» (Bernstein, 1990: 181 cit. em Clark, 2005: 34). É um discurso específico, um discurso que adapta e envolve outros discursos, um discurso que se desenvolve num contexto especial e que visa cumprir o seu objetivo principal: a aquisição. Por outro lado, na perspetiva de Castillo (1993), o que distingue o discurso pedagógico dos outros discursos é o facto de o mesmo promover a aprendizagem. Também, este autor defende que se trata de discurso que tem como o seu fundamental ponto de referência o aprendente.

Bernstein (1990 cit. em Clark, 2005) considera que o discurso pedagógico é totalmente dependente dos outros discursos que no fundo o formam. O que é realmente relevante para a sua formação são as condições em que se desenvolve e a sua estrutura interna.

Sendo um dos estudiosos mais dedicados à investigação do discurso pedagógico, Bernstein cria um modelo baseando-se na estrutura do mesmo. Morais e Neves (2007: 121) afirmam que o modelo do discurso pedagógico de Bernstein é «directamente centrado no *que* é transmitido como conhecimento educacional». As autoras chamam a atenção para a teoria de Bernstein relativamente à produção e reprodução do discurso pedagógico destacando que a sua estrutura interna é fornecida pelo aparelho pedagógico por meio de regras de distribuição, de recontextualização e avaliação:

as regras de distribuição constituem um princípio de classificação básica que regula as relações entre a distribuição de poder, o conhecimento e as formas de consciência. As regras de recontextualização, que são reguladas pelas regras de distribuição, regulam [...] o *que* (discursos a serem transmitidos-adquiridos) e o *como* da transmissão-aquisição (discursos que regulam os princípios de transmissão-aquisição). As regras de avaliação, por sua vez reguladas pelas regras de recontextualização, constituem os princípios fundamentais de ordenação de qualquer discurso pedagógico, regulando as práticas pedagógicas específicas, isto é, a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos específicos (*ibidem*).

Tendo em conta o que foi apontado acima, chegamos à conclusão que todas as regras que regulam o discurso pedagógico constroem uma rede complexa com uma hierarquia transparente e bem definida. No meio desta rede encontram-se os protagonistas, o transmissor e os recetores cuja relação é regida pelo poder distribuído. Isto, para além dos outros argumentos, distingue o discurso pedagógico dos outros tipos de discursos e realça a sua especificidade.

Por outro lado, justamente o triângulo que se forma entre o transmissor, os recetores e o poder que rege a relação entre eles, é o que visa investigar este relatório. Por conseguinte, é relevante analisar a dimensão interacional do discurso pedagógico. Nessa perspetiva e ainda segundo a teoria do discurso pedagógico de Bernstein, sublinharemos que essa dimensão é vista através das relações entre sujeitos, discursos e espaços. Assim,

particularmente importantes ao nível da dimensão interaccional, e dentro da relação professor-aluno, são as relações que se referem à *selecção* dos conhecimentos e competências, à *sequência* da aprendizagem, à *ritmagem*, ou seja à taxa esperada da aquisição, e aos *critérios de avaliação*, isto é, os critérios que determinam a produção do texto legítimo (Neves e Morais: *ibidem*: 124).

Podemos concluir que o discurso pedagógico se desenvolve num contexto complexo que é regido, além pelas relações internas entre sujeitos, pelos outros fatores, tais como a seleção dos conhecimentos e competências, a sequência da aprendizagem, o ritmo e os critérios de avaliação.

No entanto, não esqueçamos aquilo que principalmente caracteriza um discurso: o seu aspeto comunicativo. Assim sendo, Pérez (2004: 169) afirma que «la naturaleza del discurso es, sobre todo, verbal, aunque hay una constante conexión con las vertientes no verbal y paraverbal de la comunicación». Justamente este aspeto do discurso pedagógico, é o que se encontra na base de todas as suas outras dimensões, sendo fundamental para a análise de qualquer processo interativo que possamos encontrar numa situação educativa.

1.2 Ensino-aprendizagem de LS/LE

1.2.1 O conceito de língua

É sabido que qualquer tipo de comunicação verbal, e desse modo de interação verbal, seria impensável sem a existência de língua. Em primeiro lugar, o uso desta ferramenta é o que distingue a espécie humana de todas as outras e o que gere as suas atividades. Durante a história da humanidade, o conceito de língua era determinado de acordo com o contexto em que se

situava. Portanto, nesta ocasião, tentaremos apresentar algumas considerações deste conceito a partir das perspectivas diferentes.

Saussure, na edição póstuma de *Cours de linguistique générale* em 1916, distingue dois conceitos: língua e linguagem. Para ele, estes dois conceitos são intrinsecamente ligados e dependentes hierarquicamente um do outro. A língua é «uma parte determinada, essencial da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade» (Saussure, 1992: 34). Considerada como um todo, «a linguagem é multiforme e heteróclita: estende-se sobre vários domínios, físicos, fisiológicos e psíquicos, individuais e sociais; não é classificável em nenhuma categoria de factos humanos, pois não sabemos onde está a sua unidade» (*ibidem*: 34, 35). Saussure faz, ainda, uma diferenciação entre os termos língua e fala (*langue* e *parole*). Do seu ponto de vista, a língua é um sistema de sinais distintos que correspondem a ideias distintas, enquanto a fala representa um ato individual gerido pela inteligência, que se baseia em combinações pelas quais o falante usa o código da língua para exprimir o seu pensamento (*ibidem*). Chegamos à conclusão que o termo língua, em traços gerais, se aplica a um sistema de sinais estabelecido culturalmente pelos sujeitos falantes cujo uso se manifesta no exercício desta faculdade humana num ambiente social.

O conceito de língua de Chomsky difere do saussuriano. Assim, para Saussure (1970: 23 cit. em Nasi, 2007), «a língua, de forma generalizada, é um sistema de signos lingüísticos», enquanto Chomsky (cit. em Nasi, *ibidem*) considera que «o sujeito que dominar um conjunto finito de regras será capaz de produzir um número infinito de sentenças». Desta posição parte Chomsky para a criação do modelo da gramática gerativa. No entanto, antes de mais nada, Chomsky faz uma distinção fundamental entre os termos competência e desempenho. Na sua perspectiva, competência é «el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua» enquanto o desempenho é «el uso real de la lengua en situaciones concretas» (Chomsky, 1971: 6).

Ao longo dos anos, o conceito de língua tem sido desenvolvido de diversos pontos de vista, incluindo a perspectiva pragmática.

Fonseca (1991: 265) afirma que «a língua incorpora a enunciação» e «mais do que isso: a enunciação desempenha um papel de tão largo alcance na organização da língua que dela se

deverá dizer que constitui a trave mestra dessa organização». A ser assim, pode-se constatar que uma realidade externa da língua, no fundo, representa o princípio fundamental da sua organização interna (*ibidem*: 266).

Duarte (2002) chama também a atenção para as potencialidades da estrutura e do funcionamento da língua. Nessa perspetiva, «a consciência clara da estrutura e do funcionamento da língua torna mais visíveis os efeitos de sentido conseguidos quando são exploradas as potencialidades contidas nessa estrutura e nesse funcionamento» (*ibidem*: 354).

1.2.2 Língua segunda (LS) vs língua estrangeira (LE), aquisição vs aprendizagem

Além de determinar o conceito de língua, é relevante considerar a diferença entre dois termos intrinsecamente ligados ao tema do seu ensino-aprendizagem, nomeadamente, LS e LE. Na hora de definir estes conceitos, sempre encaramos várias dificuldades causadas pelos diferentes contextos nos quais se encontram. Neste sentido, estes termos por vezes até se consideram sinónimos, o que complica a sua determinação ainda mais. Ançã (1999) chama a atenção para duas definições de LS a partir das duas perspetivas sobre este termo: uma *institucional*, baseada em critérios sociolinguísticos, e outra *cronológica*, que assenta em critérios psicolinguísticos. Referindo-se à primeira, Stern (1983: 16 cit. em Leiria 2004) afirma que «o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida». Para além disso, Ançã (*ibidem*: 15) reflete sobre LS dentro do contexto específico da língua portuguesa, e acrescenta que uma LS tem um estatuto particular: «ou é reconhecido como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas [...] ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país». Assim, segundo a perspetiva sociolinguística, a definição de LS corresponde ao seu estatuto numa determinada região. Por outro lado, e conforme a perspetiva cronológica, LS é considerada língua adquirida em segundo lugar, ou seja, depois da língua materna (*ibidem*).

Relativamente ao conceito de LE, Stern (*ibidem*) afirma que «o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico». Seguindo essa linha de pensamento, podemos confrontar estes dois termos e

declarar que, ao contrário de LS, LE pode ser aprendida «em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada» (Leiria, 2004). Assim, relacionamos a aprendizagem de LE com o ensino, formal ou informal, e, no caso de ensino formal, ligamo-lo ao espaço de aula de línguas (Ançã, 1999).

Em suma, as noções de LS e LE variam conforme os contextos nos quais se consideram. Porém, sempre que precisamos de definir estes conceitos, temos que ter em conta vários elementos, nomeadamente psicolinguísticos e sociolinguísticos. E justamente a perspetiva que escolhemos vai influir a maneira de encarar as dificuldades que aparecem no ensino e aprendizagem de línguas.

Sempre que falamos dos conceitos de LS e LE, não podemos deixar de considerar dois fenómenos inequivocamente ligados a eles: a aquisição e a aprendizagem. Estes fenómenos, foram vistos sob várias perspetivas diferentes, nomeadamente, linguística, psicolinguística e sociolinguística.

Na hora de considerar a noção LS, é inevitável a sua ligação com o fenómeno da aquisição, e por outro lado, quando considerarmos a noção LE, não se pode evitar a sua ligação com a aprendizagem. Ellis (1994: 14) revela a postura de Krashen (1981) perante esta questão, dizendo que a aquisição «refers to the subconscious process of *picking up* a language through exposure and the later [aprendizagem] to the conscious process of studying it». Por outras palavras, o processo de aquisição supõe imersão do aprendente no contexto de LS, isto é, oferece-lhe o input autêntico a partir do qual o aprendente inconscientemente constrói hipóteses sobre a língua-alvo. Por outro lado, o processo de aprendizagem supõe um estudo consciente de regras de funcionamento da língua-alvo. Finalmente, Selinker e Gass (2008: 7) afirmam que a aprendizagem de LE se refere a «the learning of a nonative language in the environment of one's native language» enquanto a aquisição de LS supõe «learning of a nonative language in a environment in which that language is spoken».

Considerando tudo que foi exposto, ressaltaremos que o professor de LS/LE precisa de ter conhecimento dos fenómenos que ocorrem na aprendizagem de uma LS ou LE, sempre tendo em conta o contexto em que se encontra um aprendente. Só assim será possível prever as

dificuldades que podem acontecer durante esse processo e, ao mesmo tempo, aplicar as medidas necessárias para as superar.

1.2.3 Ensino e aprendizagem de línguas ao longo da História

Na perspectiva de Andrade e Sá (1992), ainda nos séculos XVI e XVII a finalidade do ensino-aprendizagem das LE era prática, isto é, uma LE ensinava-se para poder ser utilizada na “comunicação”, tendo em conta o desenvolvimento económico-social da sociedade daquela época. Depois, no século XIX o respetivo ensino adota um carácter educativo-cultural, tornando-se mais académico. No período de democratização do ensino, após a Segunda Guerra Mundial e o desenvolvimento das relações entre países, o ensino de línguas tem novamente um objetivo prático, mas agora centra-se especialmente na língua falada, adotando um objetivo cultural.

No momento presente, o ensino-aprendizagem é orientado pela política educacional desenvolvida pelo Conselho de Europa em relação às línguas vivas. Deste modo, ensinar e aprender uma LE hoje caracteriza-se principalmente pela utilidade e a funcionalidade (Andrade e Sá, *ibidem*: 26). Por outras palavras, uma LE aprende-se conforme a função para a qual vai ser utilizada.

Hoje, advoga-se a abordagem orientada para a ação que, segundo o QECR (2001: 29), «considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico».

Segundo essa perspectiva, o uso e aprendizagem da língua definem-se do seguinte modo:

o *uso* de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as *ações realizadas* pelas pessoas que, como indivíduos e como *atores sociais*, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das *tarefas a realizar*. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (*ibidem*).

Assim sendo, podemos concluir que o ensino e a aprendizagem das LEs no momento presente consideraram o aprendente como ator social que, através de um conjunto de competências gerais, e, especialmente, de competências comunicativas, ao utilizar a língua-alvo, realiza tarefas que satisfazem as suas necessidades.

1.2.4 Finalidades e objetivos do ensino-aprendizagem das LE

Tendo em conta o que foi dito sobre a orientação do ensino e aprendizagem das LEs nos nossos dias, é relevante pensarmos nas outras finalidades e objetivos do ensino-aprendizagem das línguas vivas.

Andrade e Sá (1992: 24), considerando os documentos e projetos do “Programa Língua”, um complemento do programa ERASMUS, chamam a atenção para a sua componente política, dizendo que «visa-se com o ensino/aprendizagem das LE a construção de uma Europa respeitadora das diversidades linguísticas dos seus Estados-membros». Por outras palavras, uma das finalidades do ensino e aprendizagem das LE é a contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa que respeita a Diversidade que a caracteriza.

Em contexto escolar - e ainda segundo, a mesma autora (*ibidem*: 27) que cita Yves Bertrand (1977) - detetamos os seguintes objetivos para o ensino-aprendizagem de uma LE:

- *objectivos práticos*, a aprendizagem de uma LE leva o aluno à posse de uma competência de comunicação;
- *objectivos culturais*, através de LE o aluno descobre a literatura, a civilização, as artes, etc., de um outro país ou de um outro povo;
- *objectivos formativos ou educativos*, a aprendizagem de uma LE forma a personalidade, desenvolvendo qualidades físicas (sensitivo-motoras), intelectuais e o carácter;
- *objectivos políticos*, o conhecimento das LE numa parte da população coloca o país numa posição favorável na sua relação com outras nações, já que esse conhecimento é suposto favorecer a compreensão, a paz e a amizade entre os povos.

Ao levar-se em conta todas essas considerações sobre os objetivos e finalidades do ensino e aprendizagem das LE pode-se deduzir que aprender uma LE no contexto atual visa promover a criação de um mundo melhor em que exista o conhecimento e o respeito entre Si e o Outro.

1.2.5 Aula de LE

De acordo com Bizarro e Braga (2005: 828, 829), uma aula de língua estrangeira hoje constitui-se, fundamentalmente, como um espaço de interacção cultural, onde se evidencia a heterogeneidade das pessoas (professor/a e aluno/as) que a frequentam, heterogeneidade é feita de diferenças, mas também da ocorrência de similitudes, umas e outras detectáveis não só no conhecimento e no uso que se faz/tem da língua em estudo, mas também no aspecto sócio-relacional que ela instaura, e, ainda, heterogeneidade face aos falantes autóctones da língua estrangeira que é objecto de estudo.

Consequentemente, uma aula de LE é vista como um espaço cultural em que se encontram todas as diferenças e similitudes dos professores e alunos. Para um melhor ensino/aprendizagem de LE, é necessário que todos os fatores intervenientes estejam equilibrados e que a aprendizagem aconteça num ambiente agradável, no qual se desenvolve uma troca de conhecimento e experiências entre o Eu e o Outro.

Por outro lado, as mesmas autoras, baseando-se na obra de Escandell Vidal, destacam a importância da componente comunicativa da língua e a sua capacidade de fazer cultura. Assim, «el lenguaje se usa no solo para aportar información nueva e relevante, o para modificar las creencias del otro; en múltiples ocasiones, lo que se intenta es crear; mantener; mostrar; reforzar o destruir relaciones sociales» (Escandell Vidal, 1996 cit. em Bizarro e Braga, 2005: 829). Tendo isto em conta, realça-se uma vez mais o poder da língua em contexto social e a sua importância no estabelecimento de relações sociais no mundo atual.

Sendo assim, uns dos objetivos prioritários dos professores de LE deve ser ajudar na construção da competência social² em língua estrangeira dos seus alunos.

1.2.6 O perfil do professor e o aprendente de LE

Não podemos considerar as questões do ensino e aprendizagem das LE sem refletir sobre os atores principais deste processo: o professor e o aprendente de LE. Portanto, pensamos ser relevante abordar o perfil destes sujeitos, já que dos mesmos depende o processo educativo, especialmente, a interação verbal e não-verbal que visamos considerar neste estudo.

Como sabemos já, uma aula de LE é um espaço cultural que o professor e o aprendente partilham e ao mesmo tempo um encontro de diferenças e similitudes. Isto é a consequência do facto de os «professores e aprendentes correspondem a seres vivos, com características próprias, colectivas, mas também individuais» (Bizarro, 2008: 84). Sendo assim, torna-se imprescindível adaptar o ensino e aprendizagem das LE conforme as necessidades reais que se encontram na sala de aula.

² A competência social é um conceito [...] utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e utilização de habilidades sociais e a aceitação social (Haager & Vaughn, 1995 cit. em Lemos e Meneses, 2002: 267).

Conforme Bizarro (2008), o papel de professor nos contextos educacionais hoje em dia sofre uma mudança radical, passando do lugar de única fonte do saber para o de mediador de aprendizagem e guia de descobertas. Essa nova função, que provém da adaptação às necessidades reais da aula de LE anteriormente apontada, supõe a posse das várias competências que traçam o seu perfil. Assim, para exercer o papel de facilitador de aprendizagem, o professor de LE deve dominar, entre outros, vários conhecimentos científicos, atitudes culturais e ter a capacidade de tentar refletir criticamente sobre Si mesmo e sobre o Outro.

Relativamente ao público aprendente, devido às suas características próprias e coletivas, o ensino de LE deve adaptar «os seus métodos de trabalho e as suas finalidades maiores às necessidades de formação/educação existentes» (*ibidem*). Tendo tudo isto em conta, resta sublinhar que o ensino e aprendizagem das LE no mundo de hoje é principalmente centrado no aprendente e no cumprimento das suas necessidades de agente ativo na aprendizagem/aquisição de uma LE.

1.3 Comunicação e competência comunicativa no contexto do ensino/aprendizagem de LE

O fenómeno da comunicação encontra-se em cada atividade humana e em cada aspeto dela. Aliás, se olharmos para o mundo como uma unidade percebe-se facilmente que a comunicação entre os seus elementos nunca para e que se desenvolve constantemente. Em contexto pedagógico, interessa refletir sobre o que designamos por competência comunicativa e abordagem comunicativa no âmbito do ensino e aprendizagem de uma LE.

1.3.1 O conceito de comunicação: considerações gerais

Embora o fenómeno de comunicação seja facilmente perceptível, é na hora de o definir que aparecem dificuldades. Nas palavras de Fiske (2002: 2)

there are two main schools in the study of communication. The first sees communication as the *transmission of messages*. It is concerned with how senders and receivers encode and decode [...]. It sees communication as a process by which one person affects the behaviour or state of mind of another. [...] The second school sees communication as the *production and exchange of meanings*. It is concerned with how messages, or texts interact with people in order to produce meanings; that is, it is concerned with the role of text in our culture.

Como um dos objetivos deste estudo é estudar o fenómeno da interação em contexto pedagógico, optaremos pela definição de comunicação como o processo de troca de mensagens. Para esse efeito é necessário primeiro definir os intervenientes no respetivo processo,

nomeadamente o emissor e o recetor em sala de aula. Assim, para Palomo (2002: 113), «o *educando*, obviamente, representa o receptor ou destinatário» enquanto «o *professor* é o emissor ou remetente: é dele a intenção comunicativa, responsável pela escolha do assunto (referente), de acordo com o qual organizará toda a mensagem, preocupando-se com a adequada compreensão do receptor». No entanto, não podemos ignorar o facto de que um aprendente, em certas circunstâncias, também pode ser emissor, desempenhando, assim, o papel ativo no processo da aprendizagem.

Uma vez definido o contexto de comunicação, convém considerar as circunstâncias em que se desenvolve. Na perspetiva de Slama-Casacu, existem fatores implícitos e elementos explícitos que o formam. Conforme esta autora, «o nível implícito representa as condições sociais, meio social propriamente dito; meio situacional, físico, características do emissor e do receptor [...]» enquanto «o nível explícito contém um contexto lingüístico (seqüência de frases) e um extralingüístico (gestos, mímicas, figuras etc.)» (Slama-Casacu, 1979 cit. em Palomo, *ibidem*: 13). Assim sendo, para o processo de comunicação em sala de aula ter sucesso, é preciso ter em conta todas estas componentes e a sua adequação às condições circunstanciais.

Finalmente, é necessário definir o conceito de um evento comunicativo, a unidade básica da comunicação. De acordo com Cots (1996: 89), um evento comunicativo é

a particular instance of communication, which the speaker recognize and distinguish from other communicative events and which is defined by a unified set of components which tend to keep stable throughout: the setting, the general purpose of communication, the sequence of speech acts, the participants, the instruments (channel, language variety), the tone or key, the genre and the rules for interaction.

Um evento comunicativo vai permitir «to analyze systematically the physical, verbal and socio-cultural context of communication and its relationship with the form and the content of message» (*ibidem*). Enfim, um evento comunicativo entre o professor e o aluno vai ser o ponto de partida na investigação da interação verbal em sala de aula.

1.3.2. Comunicação não-verbal

No contexto específico como é o contexto pedagógico, para chegar à compreensão de como se desenvolve a comunicação em sala de aula e quais são as suas características, é necessário fazer uma análise do processo comunicativo no seu todo, isto é, considerar também os aspetos não-verbais de comunicação.

Devemos assumir que separar o comportamento verbal do não-verbal é virtualmente impossível; a natureza dos sinais verbais e não-verbais é inseparável e ambos operam em conjunto como parte de um processo comunicativo maior (Knapp e Hall, 2010). Embora a comunicação verbal e não-verbal seja considerada uma unidade, interessa considerar os aspetos não-verbais isoladamente a fim de se perceber a sua influência no contexto geral de comunicação.

Fiske (2002) afirma que a comunicação não-verbal é efetuada através de códigos de apresentação, nomeadamente, gestos, movimentos oculares ou características de voz, e que estes códigos podem transmitir a mensagem exclusivamente no contexto de *agora* e *aqui* numa comunicação face-a-face. O mesmo autor distingue duas funções de comunicação não-verbal. Uma para transmitir a informação indexical³ e a outra para gerir a interação.

Por outro lado, o corpo humano sendo, o maior transmissor das mensagens não-verbais, tem à sua disposição os seguintes recursos:

- a) a *paralinguagem*, que é representada por sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que, no entanto, não fazem parte do sistema sonoro da língua usada
- b) a *cinésica*, que se refere no movimento do corpo, como os gestos, a postura, a expressão facial, o olhar e o riso
- c) a *proxêmica*, que se efetiva pela distância mantida entre os interlocutores
- d) a *tacésica*, que se concretiza pelo uso de toques na interação humana
- e) o *silêncio*, que se explica pela ausência de construções lingüística e de recursos da paralinguagem (Steinberg, 1988 cit. em Santos, 2002)

Toda esta variedade de recursos serve para importar uma informação adicional à comunicação verbal e assim ao inteiro processo de comunicação em questão. Tendo em conta os principais objetivos deste estudo, vamos focar-nos no comportamento não-verbal que pode influenciar a interação entre aluno e professor em contexto de sala de aula.

Santos (*ibidem*), citando Knapp e Hall (1999), apresenta as categorias em que o comportamento não-verbal influencia o comportamento verbal:

- a) *repetição*, que consiste em repetir o que foi dito verbalmente
- b) *contradição*, que contradiz o comportamento verbal
- c) *substituição*, que consiste em substituir as mensagens verbais por comportamento não-verbais
- d) *complementação*, que se efetiva por operar modificação ou apropriação nas mensagens verbais, o que faz com que as mensagens sejam mais bem compreendidas
- e) *acentuação*, que consiste em acentuar partes das mensagens verbais pelo comportamento não-verbal
- f) *regulação*, que se explica porque os comportamentos não-verbais estão intimamente relacionados ao processo de simetria conversacional, de tal sorte podendo contribuir para uma regular troca de turnos entre os que interagem.

³ Informação indexical refere-se aos contextos de *agora* e *aqui* na comunicação face-a-face .

Como anteriormente foi mencionado, todos estes fenómenos fazem parte de um processo de comunicação integrado e a sua maior função é a contribuição para um melhor entendimento dos comportamentos verbais.

Enfim, a consideração de ambos tipos de comportamento vai permitir-nos analisar o discurso pedagógico e permitir-nos principalmente entender quais são as estratégias usadas pelo professor na hora de gerir a interação com os alunos em sala de aula.

1.3.3. Competência comunicativa e abordagem comunicativa

O termo *competência comunicativa* foi pela primeira vez proposto por Hymes (1970). Para ele, este conceito não supõe apenas o conhecimento gramatical que um falante-ouvinte tem de uma língua, mas também a habilidade de usar esse conhecimento na produção dos enunciados que se caracterizam por *exequibilidade*, *adequação contextual* e *aceitabilidade* num determinado contexto (Oliveira, 2007).

Por outro lado, segundo o QECR (2001: 34, 35), o conceito de competência comunicativa em língua estrangeira distingue diferentes componentes: *linguística*, *sociolinguística* e *pragmática*. Sendo assim,

a *competência linguística* inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. [...]

As *competências sociolinguísticas* referem-se às condições socioculturais do uso da língua. [...]

As *competências pragmáticas* dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais (*ibidem*).

O conceito de competência comunicativa abrange vários domínios da língua em questão e para que um aprendente seja considerado competente nela, é necessário dominá-los.

É sabido que o ensino e aprendizagem de LE ao longo da história sofreu muitas mudanças radicais, mas, conforme Pretto (2010), só a partir do conceito de competência comunicativa se desenvolveram as abordagens comunicativas que veem a língua como um instrumento para a comunicação, e a aprendizagem como um processo ativo em contínua restauração. Também é sabido que só com o enfoque comunicativo é que começou a preocupação com os conteúdos de natureza sociocultural de língua.

Em relação aos objetivos da abordagem comunicativa (AC), conforme Larsen–Freeman (1993, cit. em Ducatti, 2010: 126),

o objetivo da AC é o de formar alunos capazes de fazer uso da comunicação de uma maneira efetiva na L-alvo, usando-a de forma contextualizada, com uma linguagem autêntica ou semiautêntica na sala de aula, na finalidade de se tornar proficiente.

Este objetivo de formação do aluno proficiente mostra várias implicações na prática. O mesmo autor (*ibidem*) destaca algumas características principais de AC:

- predomínio das interações entre alunos, descentralizando-se, assim, o papel do professor
- a abordagem da gramática conforme o seu uso pragmático e discursivo
- o uso comunicativo da linguagem em situações reais de uso
- importância da proficiência e o modo do uso da L-alvo na avaliação e não a quantidade de conhecimentos.

Por outro lado, na perspectiva de H. D. Brown (2001 cit. em Quadrado, 2008), as características fundamentais de AC são interação, cooperação, contextualização do objeto de estudo e execução de tarefas em grupos, entre outros. Na ótica de Brown (2001, cit. em *ibidem*),

tem-se na *abordagem cooperativa*, intrínseca à abordagem comunicativa, uma forma de se promover a interação em pares ou em grupos, e assim possibilitar o compartilhamento de informação e promoção de auxílio mútuo, de maneira a permitir aos alunos a atuação como equipe que, por meio do trabalho conjunto oral ou escrito, aprimora as habilidades comunicativas.

Conclui-se, assim, que a mais-valia da AC se encontra precisamente na sua natureza comunicativa baseada na satisfação das necessidades comunicativas do aprendente na língua alvo.

1.4 Interação verbal no ensino e aprendizagem de LE

1.4.1 O conceito de interação

O fenómeno de interação pode ser considerado sob várias perspectivas e dentro de vários contextos. Em contexto social, a interação é considerada

como una toda actividad realizada entre participantes que se coordinan para formar una secuencia unitaria de intercambio social. La interacción social ocurre en un escenario donde es posible que la dinámica entre lo cultural, lo colectivo y lo individual retroalimente los mismos ámbitos del conocimiento humano (Shaffer, 1989 cit. em González e León, 2009: 31).

Para que haja interação, é imprescindível a presença de participantes que possam criar um ambiente de intercâmbio social que consiste em partilhar o conhecimento comum. O QECR (2001: 36) afirma que «na interacção participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro».

Consequentemente, a interação torna-se um fenómeno definido pelos seguintes conceitos interligados intrinsecamente: os interlocutores, a linguagem e a comunicação.

1.4.2 Interação verbal em sala de aula: considerações gerais

Na perspectiva de González e León (2009: 31), a sala de aula corresponde a

una estructura psicosocial especialmente diseñada con propósitos formales de educación, en el que tienen lugar eventos sociales y psicológicos variados producto de la interacción entre personas, contenidos, espacios y materiales de enseñanza y aprendizaje; el mediador en estos eventos es el lenguaje, que sirve de vehículo interactivo entre los sujetos capaces de comunicación.

A sala de aula não é só um espaço onde se desenvolvem várias atividades pedagógicas, mas também um palco onde se estabelece uma troca de conteúdos diversificados entre pessoas, mais precisamente, entre o aluno e o professor, através da comunicação.

Na ótica de Castro, Vieira e Sousa (1991: 343)

uma das formas de realização do discurso da aula é a interação verbal; esta entendê-la-emos como processo comunicativo realizado verbalmente, normalmente sob a forma oral, envolvendo sujeitos com papéis distintos que produzem enunciados com valor discursivo estratégico, os quais recriam um conjunto de valores físicos e simbólicos cuja relevância é estabelecida, para o contexto da aula, quer externa, quer internamente.

Rincón, Cardona e Morales (2005: 21) chamam a atenção para as diferenças entre a interação verbal da sala de aula e a interação de conversação quotidiana dizendo que

a pesar de que la interacción verbal que se produce en las aulas comparte algunas características con la interacción de la conversación cotidiana [...] difiere de ésta en que los participantes de las conversaciones escolares, en especial los estudiantes, deben aprender las reglas mediante las cuales se regula su discurso para poder participar. En el aula, los maestros son los agentes, los modelos y promotores del aprendizaje de dichas reglas [...], encargados de introducir a los estudiantes [...] en el micromundo social de la escuela, particularmente el de aula.

Camacaro de Suárez (2008: 192) insiste em finalidades do fenómeno da interação em contexto de sala de aula apontando que

la interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje.

Nunan (1993 cit. em Cots 1996: 81, 82) na hora de definir a interação verbal enfatiza a dimensão do conteúdo no processo de troca das mensagens. Assim para ele,

verbal interaction is the result of the cooperative work of the speakers to make sure that their messages are being received in the way they were intended, and of the listeners to ensure that their interpretation coincides with the speakers' intentions.

Chegamos, assim, à conclusão de que a interação verbal é um fenómeno de natureza social que se desenvolve entre, no mínimo, dois participantes, mais precisamente, entre o aluno e o professor, num contexto pedagógico, isto é, em sala de aula. É através do processo de comunicação verbal que se partilham conteúdos de natureza diversificada a fim de haver ensino e aprendizagem.

1.4.3 Caraterísticas de fala do professor e participação dos alunos

Para manter o processo interativo em sala de aula em vigor, o professor tem de adaptar o seu discurso conforme as necessidades dos aprendentes, sendo ele o produtor principal de *input* em língua-alvo.

Segundo Nunan (1991 cit. em Choudhury 2005: 79),

teacher talk is of crucial importance, not only for the organization of the classroom but also for the processes of acquisition. It is important for the organization and management of the classroom because it is through language that teachers either succeed or fail to implement their teaching plans. In terms of acquisition, teacher talk is important because it is probably the major source of comprehensible target language input the learner is likely to receive.

Estamos perante duas funções do discurso de professor: a organização da aula e o favorecimento do processo de aquisição/aprendizagem. Tendo em conta a importância de um *input* compreensível na aula de LE, a fala de professor tem de sofrer várias alterações. Assim,

modificações como o falar mais devagar, o exagero na pronúncia das palavras, o emprego de orações menos complexas sintaticamente e de vocabulário mais simples, bem como as repetições, auxiliam o aluno a entender o discurso no contexto de sala de aula (Chaudron cit em Ducatti, 2011: 123).

Considerando o papel do professor na promoção da interação verbal no âmbito do ensino e aprendizagem de LE, para além de ser proficiente na língua em questão, é necessário que ele seja capaz de gerir a interação com os alunos a fim de motivar os mesmos para participarem no discurso de aula (Consolo, 2006). O professor é assim o promotor da interação verbal na aula com o objetivo de desenvolvimento da competência oral dos aprendentes.

Contudo, uma das outras funções fundamentais de professor é a de controlador na interação com os alunos. Assim, o professor é quem exerce o controlo constante sobre a conversação em aula, servindo-se de várias estratégias. Para verificar se todos os alunos estão na mesma frequência da conversação, o professor costuma perguntar-lhes o que estão a entender

sobre o que foi dito. Também é ele que abre e fecha os canais de comunicação e tem o controlo sobre o conteúdo que vai ser exposto na aula (Stubbs, 1984 cit. em Rincón, Cardona e Morales, 2005).

Assim sendo, é importante atentarmos nos tipos de perguntas características do discurso do professor.

Sabemos que a interação verbal consiste na troca de enunciados e, no caso do processo interativo em sala de aula, na transmissão de conhecimento através de perguntas e respostas. Na ótica de Delamont (1987), a estratégia mais comum relativamente a este processo é a *focagem*. Como o papel dos alunos consiste em dar a resposta certa que é determinada pelo professor, o que ele realmente faz é levar os alunos a convergirem numa única resposta correta, que é pré-determinada. Esta *viagem* no fundo apresenta uma seleção de perguntas feitas pelo professor a fim de os aprendentes chegarem ao *destino certo*, isto é, à resposta correta.

Todavia, há várias maneiras de obter a resposta a uma certa questão de um aluno. De acordo com Allwright e Bailey (1991), quando o professor quer que um determinado aluno diga um certo conteúdo em língua-alvo, pode conseguir isso de diferentes maneiras, nomeadamente:

- (i) sendo direto, isto é, simplesmente pedindo ao aluno que responda à pergunta;
- (ii) mudando o tópico para aquilo em que o professor acha que um certo aluno está interessado e esperando que o mesmo esteja interessado em contribuir para a discussão;
- (iii) mudando aquilo que foi pedido que o aluno diga a fim de se assegurar que um certo aluno é a única pessoa suscetível de ser capaz de responder.

Enfim, estamos perante aquilo que Flanders (1970), analisando o comportamento interativo de professor em sala de aula, denomina como *influência direta* e *influência indireta* da participação de professores. No capítulo 3 deste estudo, voltaremos a este tópico.

Finalmente, podemos confirmar que o *interrogatório* dos alunos por parte do professor tem um papel importante no processo interativo. No entanto, como anteriormente foi apontado, o rumo da interação depende da tipologia de perguntas que o professor faz. Choudhury (2005: 79) insiste na importância do questionamento adequado e revela algumas das suas funções, afirmando que «appropriate questioning in an interactive classroom can fulfill a number of

different functions. Teacher questions give students the opportunity to produce comfortably language without having to risk initiating language themselves». Afirma, ainda, que «teacher questions can serve to initiate a chain reaction of student interaction among themselves» (*ibidem*).

Porém, o comportamento do professor em sala de aula não garante que o processo da interação seja bem-sucedido, sendo o mesmo de natureza bidirecional. Portanto, os professores devem sempre ter em conta que «pupil's learning strategies may not always parallel teacher's teaching strategies. Some learners, for example, may wish to be quiet and listen in order to learn, while their teacher believe they will learn by speaking» (Allwright e Bailey 1991: 144, 145). Portanto, na ótica de Choudhury (2005), fazer muitas perguntas aos alunos na aula não vai garantir a estimulação da interação e certo tipo de perguntas até pode desanimar a aprendizagem interativa.

O QECR (2001: 182) revela dois fatores qualitativos que determinam o êxito funcional do aprendente nos processos interativos em sala de aula:

- a) *fluência* – a capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse;
- b) *precisão proposicional* – a capacidade para exprimir os pensamentos e proposições com o fim de os tornar claros.

Tendo em conta que o presente relatório visa analisar a interação verbal nas aulas de PLE do nível A 1.2, é necessário, igualmente, considerar o que se pode esperar dos alunos nos eventos interativos nas aulas. Por conseguinte, convém realçar o que QECR pressupõe quanto à fluência na oralidade (já que para a *precisão proposicional* não revela descritores). Assim, um aprendente do nível A1 «é capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação» (*ibidem*: 183).

Em todo o caso, os alunos não podem ser considerados um simples grupo, são seres individuais (Delamont, 1987). Assim, tudo o que acontece durante o processo da interação em sala de aula relativamente à participação dos alunos no fundo depende deste mesmo fator. Portanto, «la relación que hay entre las identidades sociales y culturales de los estudiantes con su

cantidad y calidad de participación en la conversación en el aula – es el caso de factores étnicos y de género – entre otros» (Rincón, Cardona e Morales 2005: 26).

Em suma, como Rincón, Cardona e Morales (2005) defendem, todo o processo de ensino e aprendizagem, logo, todo o processo de interação em sala de aula, deve ter em conta as relações sociais e culturais dos participantes, reconhecendo e validando as identidades pessoais e sociais de alunos e professores.

1.4.4 Para uma análise dos comportamentos interacionais

Começamos a análise dos comportamentos interacionais sublinhando o papel da interação na sala de aula de línguas, que, segundo Walsh (2006 cit. em Ducatti 2010: 91) está fundamentado em três hipóteses:

a interação facilita a aquisição da L2, uma vez que o ensino da L2 é visto como uma série de acontecimentos interacionais (ELLIS, 1998); a interação aumenta as oportunidades para sua prática, devido à natureza dialógica da aprendizagem de uma língua (SWAIN, 2005); e a interação promove a reflexão.

Partiremos, portanto, da hipótese que o ensino e aprendizagem de uma LE se baseia nos acontecimentos interacionais, e chamaremos a atenção para o que está envolvido nas observações das interações. A seguir atentamos em alguns aspetos, particularmente importantes para este estudo:

- o lugar dos participantes, principalmente o dos aprendizes, que ao apresentarem características distintas como entonação e hesitação, evidenciam sua posição de um indivíduo que está em fase de aprendizagem, e talvez com direito a certa indulgência por parte do professor.
- a tomada de turnos, que põe em destaque o papel do professor como aquele que intervém, na maioria das vezes, durante a interação.
- forma previsível de interação, com a finalidade de encorajar a produção verbal.
- uma atividade direcionada ao desenvolvimento da competência linguística, tanto do aluno ao reformular o que está aprendendo quanto do professor, ao utilizar estratégias como instruções, explicações, entre outras (Cicurel, 2002 cit. em Ducatti, *ibidem*: 90).

Por conseguinte, consideramos os comportamentos interacionais tendo em conta as posições entre os participantes na interação, os papéis do professor e dos alunos durante a mesma e, finalmente, as finalidades deste processo, isto é, o desenvolvimento da competência linguística, entre outras.

Sabemos que a participação do professor e dos alunos no processo interativo é assimétrica e que o professor é controlador da interação na aula. No entanto, para que haja interação, é necessário que colaborem ambos os *lados*. Assim, deduz-se que, a fim de assegurar uma participação mais equilibrada dos sujeitos principais no processo interativo, é preciso estimular a participação nos alunos.

Cardoso (2007) propõe várias estratégias para atingir este objetivo. Em primeiro lugar, baseando-se nos estudos de Sousa (1989 e 1993), a autora (*ibidem*: 297) sublinha que é relevante «fomentar nos aprendentes a verbalização das suas crenças, dúvidas e interpretações». A seguir, também, insiste na importância da partilha e colaboração relativamente às atitudes. Assim, encontra indispensável «propiciar a criação de situações de cooperação na procura conjunta de soluções» (*ibidem*). Finalmente, para estimular a participação nos alunos na aula de LE é necessário, ainda, promover algumas outras atitudes. Na perspectiva de Araújo e Sá (2000: 133 cit. em Cardoso, *ibidem*: 297), é relevante desenvolver «a desinibição, a tomada de riscos, a ousadia verbal, o prazer em usar a LE e a aceitação do outro como parceiro dialógico» nos alunos e assim assegurar a sua participação no processo interativo na aula.

Na hora de refletir sobre os comportamentos interacionais, atentamos, também, na dinâmica do processo interativo. Assim, interessamo-nos em perceber o que é necessário para manter a interação, entre os alunos e o professor, em vigor. Araújo e Sá (1996: 81), citando Bachman, Lindenfeld e Simonin (1981:192), define a dinâmica interativa como «aspecto crucial no equilíbrio interpessoal, [que] ressalta de estratégias que se fazem e se desfazem à medida que a interacção decorre». A seguir, também realça a importância da atividade dialógica de adaptação verbal⁴ para a construção da dinâmica da interação. Por outras palavras, a ausência da respetiva adaptação pode causar a quebra da estrutura da troca verbal e levar os participantes de um encontro comunicativo ao caminho sem saída.

Uma vez considerado o contexto em que se desenvolvem os comportamentos interacionais, atentaremos, então, na estrutura e funcionamento dos processos interativos.

⁴ Araújo e Sá (1996) entende a atividade dialógica de adaptação verbal um procedimento dialógico, posto em ação pelo sujeitos verbais dentro da dinâmica interativa que entre si estabelecem, que articula o discurso de uma instância enunciativa com o de outra.

1.4.5 Estrutura e funcionamento da interação verbal em sala de aula de LE

Como já foi apontado anteriormente, a interação verbal desenvolve-se num contexto específico, e portanto existem certas condições que a influenciam. Brown (1994 cit. em Choudhury, 2005: 78) ressalta o que é necessário para que haja interação entre aluno e professor:

for interaction to take place, the teacher must create a climate in which spontaneity can thrive, in which unrehearsed language can be performed, and in which the freedom of expression given over to students makes it impossible to predict everything that they will say or do.

Por outras palavras, a importância do comportamento do professor durante o processo educativo é da maior relevância e uma das condições indispensáveis para haver interação.

Para analisar mais profundamente o processo de interação, é preciso, pois, antes de mais nada, considerar a relação entre o aluno e o professor. Assim, a interação aluno-professor é vista como uma relação assimétrica, na qual o papel dos atores está delimitado e sustentado em propósitos predeterminados socioculturalmente (Camacaro de Suárez, *ibidem*: 191). Cros (2000 cit. em Camacaro de Suárez, *ibidem*) afirma que «en las situaciones de clase se produce una relación asimétrica, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y la competencia que les otorga la institución académica». Por outras palavras, o professor é que tem o poder e o controlo das circunstâncias em sala de aula e o que seleciona os meios, dirige a conduta e inclusivamente antecipa resultados nas interações verbais (González e León, 2009).

Mercer (1997 cit. em Rincón, Cardona e Morales, 2005: 25) destaca a natureza social e o contexto sociocultural em que se desenvolve o fenómeno de interação verbal e afirma que

las interacciones en la relación pedagógica requieren que los participantes sigan ciertas reglas – básicas e incuestionables – o concesiones para funcionar. Estas reglas ponen en evidencia la posición de los estudiantes en relación con el maestro y les ofrecen un limitado espacio de oportunidades para utilizar el lenguaje como forma social de pensamiento.

O discurso em sala de aula é construído numa base de regras tácitas comuns e o funcionamento do processo interativo depende do respeito das mesmas pelos atores que interagem.

Contudo, a interação em sala de aula não depende totalmente do comportamento do professor. Para haver interação, é necessário que participem ambos os *lados* e que, antes de mais nada, haja comunicação. Aliás, para Grace (1975 cit. em Castro, Vieira e Sousa, 1991: 346)

todo o processo de interacção se constitui sobre um princípio fundamental: a cooperação comunicativa. [...] O princípio de cooperação traduz-se numa regra geral: “Faça a sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo objectivo ou direcção da troca verbal em que está envolvido”.

Chega-se à conclusão de que o fenómeno de interacção está intrinsecamente relacionado com uma determinada realidade, um tempo e um espaço. Portanto, cada mudança das variáveis aqui apresentadas vai causar perturbação dentro de um evento interativo.

Outro aspeto importante a considerar na análise da interacção é estruturação do respetivo processo. A estruturação interativa de uma aula tem sido considerada desde perspetivas diferentes.

Mehan (1979) estudou a estrutura geral de uma aula por meio de dimensão sequencial e supondo uma análise sintagmática e horizontal da estrutura de sala de aula. Sinclair e Coulthard (1975) consideraram a análise paradigmática e vertical da estrutura de aula (Tavares, 2007). Em consequência, apresentam-se duas perspetivas de uma das principais unidades de aula, nomeadamente, um evento.

Assim, com base nos estudos de Frake (1964) e Hymes (1974), Mehan (1985) propõe o termo *evento* como um dos segmentos do comportamento dos alunos e professores em sala de aula que ocorre em determinadas circunstâncias e que se repete regularmente. Por conseguinte, um evento em sala de aula acontece entre um professor e um aluno, numa situação interativa e tem uma estrutura definida.

O mesmo autor, referindo-se à fase instrucional de aula, determina a estrutura interna de um evento afirmando que

in the instructional phase of lessons, the majority of academic information is exchanged between teachers and students. The instructional phase, like other phases, is composed of characteristic interactional sequences. This exchange of academic information in interactional units is called “elicitation sequences”. These units are interactional in that they are a joint production of teacher and students; they are sequential in that they occur one after the other in interaction. These sequences have three interconnected parts: an initiation act, a reply act, and an evaluation. (*ibidem*: 121)

A relação entre iniciação-resposta-avaliação (IRA) é apresentada como sequência de dois pares adjacentes. Iniciação-resposta é o primeiro par adjacente e, depois de acabar, torna-se no primeiro par do segundo par adjacente juntamente com o ato de avaliação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974 cit. em Mehan, *ibidem*).

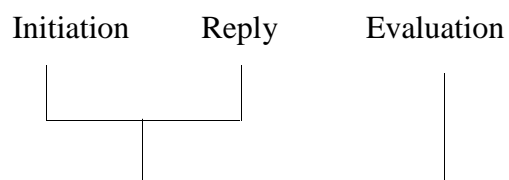


Figura 1: IRA

Sinclair e Coulthard (1975), ao estudar escolhas discursivas por meio da aplicação da teoria de atos de fala, propostas por Austin (1962), entre outras coisas chegaram à conclusão que, na sequência estrutural IRA, a Iniciação pode ser apresentada através de perguntas, declarações afirmativas ou de imperativos, confirmando assim a existência de uma imensa variedade de opções linguísticas (Tavares, 2007).

Finalmente, em relação à estrutura interna do evento de sala de aula, Choudhury (2005) chama a atenção para a importância da iniciação de interação por parte de professor. Todavia, independentemente do estilo de ensino de professor, além da parte inicial, é relevante manter a interação durante toda a aula porque, caso seja diferente, embora haja comunicação, os alunos podem-se distanciar dos objetivos da aula.

1.4.6 Análise da gestão de palavra

Os atores principais da interação verbal em sala de aula, o professor e o aluno, participam num evento interativo através de troca de enunciados que acontece dentro de um contexto comunicativo. Enquanto a estrutura interna de um evento interativo mantém a forma de IRA ou de uma das suas variações, a troca de enunciados, pode ser feita de maneiras diferentes. Para perceber como se realiza essa troca de enunciados, é importante atentar num mecanismo específico que regula o funcionamento do respetivo processo, o fenómeno da gestão da palavra.

Cots (1996: 87) chama a atenção para as finalidades deste fenómeno, confirmando que a gestão da palavra supõe «the set of signals and rules which allow the participants in a verbal interaction to make an efficient and effective use of the turn system in which conversation is based».

Na ótica de Sacks *et al.* (1978 cit. em Castro, Vieira e Sousa 1991: 348) a gestão da palavra é um mecanismo composto de várias unidades que controlam a troca de enunciados. Para estes autores (*ibidem*),

tal mecanismo integra uma componente construcional, relativa ao tipo de unidades (frásticas, proposicionais, lexicais) que podem formar um enunciado, representando o fim dessa unidade um lugar possível de transição de locutor, e uma componente de atribuição da palavra. As regras em que assenta a gestão da palavra variam de acordo com a configuração do contexto de interacção.

Mehan, entretanto, chama a atenção para a distinção da gestão da palavra, mais precisamente, da tomada da palavra numa conversa quotidiana e numa conversa da sala de aula. Assim, baseando-se nas obras de McHoul (1978), Mehan (1979) and Shuy e Griffin (1978), afirma que

teachers allocate turns by identifying students by name, inviting bids for the floor, setting up recyclable and automatic turn-allocation procedures. While speaker allocation is open for negotiation at the end of each turn in everyday conversation, this is seldom the case in educational discourse. The floor is open for negotiation only at certain junctures, for example, at the end of a basic or an extended initiation-reply-evaluation sequence. Furthermore, teachers not only allocate the floor, they take it back at the end of a student's reply or extended sequence of discourse (*ibidem*:126).

Fabício (1999) revela dois tipos de tomada da palavra na prática. Assim, quando o turno é deixado aberto, os alunos são chamados para usar a estratégia de auto-selecção. Quando este processo é partilhado, a turma está perante uma perspectiva coletiva e tem que exercitar diferentes relações discursivas.

Analisando o conjunto de atos e estruturas interativas, Castro, Vieira e Sousa (1991:351) descrevem pormenorizadamente o funcionamento do mecanismo da gestão da palavra afirmando que

numa situação de interacção, diz-se que o locutor em função realiza um acto de abertura (A) quando toma a palavra por sua iniciativa, atribuindo ao seu alocutário o direito/dever de a usar, ou seja, seleccionando-o como o locutor seguinte. Quando este toma a palavra e se dirige ao locutor do acto de Abertura realiza um acto de Resposta (R), predito mas não preditivo de actos posteriores. A sequência Abertura-Resposta constitui a troca, unidade interactiva mínima, que pode representar-se com [AR]. Após o acto de Resposta, o locutor da Abertura inicial, pode retomar a palavra ou para dar início a nova troca, mas pode também dirigir-se ao seu alocutário não lhe atribuindo o direito/dever de intervir. Estamos perante um acto de Fechamento (F) que pode ser seguido de mudança de alocutário ou da intervenção de qualquer um dos ouvintes, potenciais locutores em cada momento relevante de transição. A ocorrência de um acto de Fechamento e/ou selecção de novo alocutário assinalam o limite da unidade interactiva seguinte [...]

Estes autores consideram, portanto, um evento interativo e a sua unidade mínima [AR], chamando a atenção para a sua distinção de outros elementos interativos. Tudo isto pode ser aplicado numa situação interativa dentro de sala de aula sempre tendo em conta que o discurso da aula é específico e que é preciso adaptar-se às regras da gestão da palavra características do contexto pedagógico. Por outras palavras, é necessário ter em conta várias particularidades de

discurso da aula tais como a assimetria entre os papéis do aluno e professor, a autonomia e a iniciativa dos mesmos alunos.

1.4.7 Atos de fala e o processo de negociação

No ponto anterior falou-se da unidade interativa mínima de um evento interativo em sala de aula. No entanto, embora seja mínima, uma unidade interativa, isto é, uma simples troca de enunciados tem a sua própria estruturação. Como o processo interativo tem a base na cooperação comunicativa entre locutores, torna-se necessário definir as razões pelas quais se realiza um enunciado. A seguir, consideraremos os objetivos de produção de enunciados e as características de ilocuções.

Castro, Vieira e Sousa (1991:347) veem como os sujeitos realizam os seus objetivos comunicativos e efetuam escolhas que exprimem o seu posicionamento na comunicação da seguinte maneira:

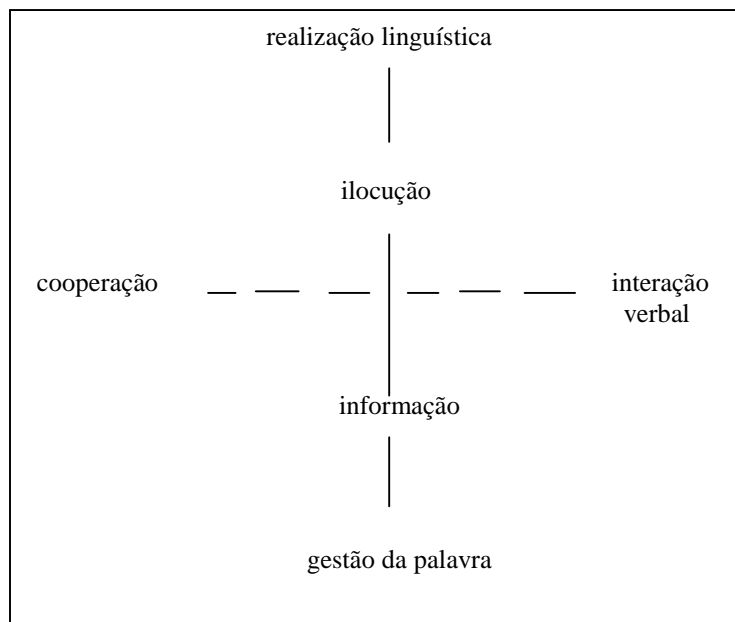


Figura 2: Níveis de estruturação da interação verbal

Na figura 2, podemos ver a estruturação de um evento interativo verbal e os seus elementos constitutivos. Tendo em conta o contexto em que se desenvolve uma troca de enunciados, vamos focar-nos no que os locutores fazem, dizendo. Assim, J. Searle considera os chamados *atos de fala*, isto é, as componentes ilocutórias da linguagem, a parte fundamental da

competência linguística, e por outro lado, um ato ilocutório unidade mínima da comunicação (Miguéns, 2007). O mesmo autor (1975), baseando-se nas diferenças no objetivo do ato ilocutório (AI),

propõe uma tipologia dos actos que são realizados quando se fala, distinguindo AI Representativos, AI Directivos, AI Comissivos, AI Expressivos, Declarações e Declarações representativas, consoante têm como objectivo, respectivamente, relacionar o locutor com o valor de verdade da proposição que é expressa, levar o alocutário a realizar uma determinada acção, empenhar o locutor numa acção futura, exprimir o estado psicológico do locutor acerca do estado de coisas traduzido no conteúdo proposicional do seu enunciado, criar um estado de coisas pela declaração da sua existência e realizar AI Representativos com o valor de Declarações (Castro, Vieira e Sousa, *ibidem*).

Uma vez definidos os atos ilocutórios, é necessário apontar a sua função como parte dos eventos interativos no discurso da aula. Por conseguinte, são os atos de fala as unidades principais do processo de transmissão das mensagens entre locutores e este facto é especialmente relevante para o contexto de interação verbal em sala de aula tendo em conta que através deles os alunos e os professores exprimem as suas intenções, usando determinadas formas de realizações linguísticas.

Por outro lado, a troca dos enunciados entre professor e alunos num processo interativo em sala de aula não é um simples sumário de enunciados, como já foi apontado anteriormente. Esta transmissão de conhecimento sofre muitas mudanças formais dos enunciados a fim de satisfazer as intenções ilocutórias e as interpretações. Nesta perspetiva, convém considerar o fenómeno de negociação dentro de um processo interativo.

Considerando o fenómeno de negociação em termos gerais, Cots (1996: 82) afirma que

the devices that speakers use in order to ensure understanding go from accommodating one's discourse to the discourse of the interlocutor (by choosing the same style, register, dialect or discourse routines) to deploying specific strategies such as adjusting the level of explicitness to the needs of the interlocutor, requesting clarification or supplying backchannel, use of paraphrase and metaphor.

É óbvio que o discurso entre locutores no processo de negociação sofre certas adaptações dependendo das suas finalidades. Daí que este fenómeno adote uma dimensão específica dentro de contexto do ensino e aprendizagem de LE.

Atentando no contexto da aula de LE, Allwright e Bailey (1991: 123) consideram o conceito de *interação negociada*. Assim,

this term refers to those modifications that occur in conversations between native speakers and second language learners (or advanced non-native speakers and less proficient second language

learners). This interactional adjustments include a whole range of attempts to understand and to be understood. [...] In the explanations and examples that follow the “speaker” refers to the teacher, native speaker or more competent speaker, and the “interlocutor” refers to the second language learner.

Long (1983b cit. em Allwright e Bailey, *ibidem*: 123, 124) propõe três processos importantes da *interação negociada*:

- 1) A “comprehension check” [...] the speaker’s query of the interlocutors to see if they have understood what was said [...]
- 2) A “confirmation check” [...] the speaker’s query as to whether or not to the speaker’s (expressed) understanding of the interlocutor’s meaning is correct [...]
- 3) A “clarification check” [...] is a request for further information or help in understanding something the interlocutor has previously said [...]

O uso destes processos é feito pelo professor e apresenta uma das estratégias que vai assegurar a continuação da interação verbal entre ele e o aluno.

Finalmente, sublinharemos que o processo de negociação é especialmente importante para o ensino e aprendizagem de LE por duas razões principais:

- (i) It has been argued (i.e., Long 1983, Swain 1985 – cited in Nunan 1993) that the process of acquisition is enhanced when learners are put in a position where they have to negotiate meaning in order to make themselves understood. It seems that when learners participate in communicative situations where they have to negotiate meaning in order to make themselves comprehensible to their interlocutors (i.e., problem solving and information gap tasks) their competence is pushed to the limit and this encourages the acquisition process.
- (ii) Using a foreign language is very often synonymous with participating in an intercultural communicative event, where the risk of misunderstanding increases because the interlocutors do not share the same cultural values and have different expectations about how to do things with language. In this situation, the negotiation of meaning has an even more important role than in intracultural communication. (Cots, *ibidem*)

O fenómeno de negociação, na ótica de Tavares (1997), tem também outras implicações importantes. Uma delas, segundo a autora, é a quebra da sequência mais comum na sala de aula, a chamada IRA. Nesse sentido, com o uso de várias estratégias de negociação, vão-se tornar mais frequentes sequências cujos turnos são iniciados pelos alunos.

O facto de haver mais sequências iniciadas pelos alunos vai contribuir para o desenvolvimento da interação verbal entre os alunos e o professor e, assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

1.4.8 As contribuições da interação verbal para a AC no âmbito do ensino e aprendizagem de LE

Não podemos falar sobre a importância e as finalidades da interação verbal dentro de contexto pedagógico sem referir as suas componentes principais: a linguagem e a comunicação. Segundo Rincón, Cardona e Morales (2005), investigar a interação em sala de aula supõe uma análise das construções orais e escritas que medeiam o processo de ensino e aprendizagem e a partir das quais se constroem os significados partilhados, necessários para os aprendentes atingirem a responsabilidade e o controlo sobre a aprendizagem.

Seguindo a mesma linha de pensamento, vamos insistir, uma vez mais na importância da oralidade na aula de LE. Assim sendo, Consolo (2000 cit. em Ducatti 2011: 114) afirma que «o papel da oralidade é fundamental nas relações humanas e pedagógicas em sala de aula, como um veículo da socialização profissional ou pessoal, seja na língua materna (LM) ou na LE». Por outras palavras, vemos que a função da linguagem oral não tem implicações somente no contexto pedagógico, mas também no processo de formação de um aprendente. Retomando a mesma ideia, Hall e Verplaetse (2000: 10 cit. em Consolo, 2006: 34) afirmam que

role of interaction in additional language learning is especially important. It is in their interactions with each other that teachers and students work together to create the intellectual and practical activities that shape both the form and the content of the target language as well as the processes and outcomes of individual development.

Dito isto, confirma-se, uma vez mais, a importância da interação verbal para a promoção dos objetivos da AC. Além disso, a interação desempenha um papel importante no processo de aquisição e aprendizagem de LS. Por conseguinte, ainda a hipótese interacional de Long (1985 cit. em Consolo, *ibidem*: 35) «argues that negotiation of meaning in verbal interactions contributes to the generation of input favourable for second language development». Ellis, por outro lado, considerando a versão posterior da hipótese interacional de Long (1996) declara que

two views of interaction are incorporated in the revised version of the theory that was presented by Long a decade earlier: an interpersonal process, to help learners notice relevant features in the input, and an intrapersonal activity, which involves different types of processing operations for learners to acquire the negotiated input (1999 cit. em *ibidem*).

Assim, afirma-se que o processo de negociação, que anteriormente foi apontado, de certo modo facilita a criação de um *input* compreensível e assim contribui para a aquisição da LS.

Castro, Vieira e Sousa, por outro lado, consideram a relação entre a autonomia dos alunos, o processo interativo e os seus contributos para a aprendizagem de LE. Estes autores afirmam que «quanto mais elevado for o grau de autonomia dos alunos aos níveis da ilocução e da gestão da palavra, mais forte será a sua implicação no processo de aprendizagem» (1991: 355). Portanto, a iniciativa dos alunos e a maior participação no processo interativo na aula contribuem para a melhor aprendizagem da língua-alvo.

Swain (2005 cit. em Ducatti, 2011) considera o contributo do processo interativo em sala de aula para a aplicação de língua-alvo, afirmando que a interação aumenta as oportunidades para a prática de LS, devido à natureza dialógica da aprendizagem de uma língua.

Capítulo 2 - Contextualização

Tal como afirmam Rincón, Cardona e Morales (2005), as investigações sobre a interação entre o professor e os alunos começaram a realizar-se aproximadamente a partir dos anos sessenta com o objetivo de descrever a natureza dos fenómenos educativos. Nessa ocasião, foram aplicados vários métodos de recolha da informação e foram utilizados vários instrumentos, tais como registos narrativos, audiovisuais ou magnetofónicos e a observação participada.

Ao longo dos anos, com o avanço de tecnologia, a investigação nesta área, tal como o processo educativo, também sofreu modificações, mas o seu foco permaneceu igual, a sala de aula. Por outras palavras,

for a long time we thought that the teaching method was the most important thing – that all we had to do was find the “right”. But enough research has now been done for us to be quite sure that we were wrong. Method does matter, of course, but only to the extent that it makes a real difference to what actually happens in the classroom (Allwrigth e Bailey 1991: xvii).

Para perceber o que é que realmente acontece na sala de aula, vamos centrar-nos na relação entre o professor e os alunos e no discurso específico que se desenvolve entre eles. Como defendem Allwrigth e Bailey (*ibidem*: 2), a investigação da sala de aula «at its most narrow, it is in fact research which treats classroom interaction as virtually the only object worthy of investigation».

Neste estudo consideramos o conceito de investigação-ação (IA) e o contexto em que se desenvolve. Segundo Bartolomé (1986 cit. em Coutinho *et al.* 2009: 360), a IA é «um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática». Consequentemente, segundo Coutinho *et al.* (*ibidem*: 363, 364) os objetivos da IA são os seguintes:

- melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática
- articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação
- aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento
- fazer do educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2003)

Sendo assim, equacionemos o contexto desta nossa IA. Em primeiro lugar, a elaboração deste relatório faz parte do estágio pedagógico previsto pelo programa do Mestrado em

Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da FLUP. O ponto de partida desta IA são as aulas de PLE por nós realizadas na FLUP durante os dois semestres do ano letivo 2011/2012. Estas aulas foram do nível A 1.2, numa adaptação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, e foram destinadas a aprendentes de diversas línguas maternas. Cada um dos semestres previu 30 aulas com a duração de 2 horas cada, distribuídas por 15 semanas letivas. A turma do 2º semestre não foi a mesma do 1º, como assinalaremos adiante.

O presente relatório tenta focar, como já referimos, a análise do discurso pedagógico, mais precisamente, a análise da interação verbal entre professor e aluno desenvolvida nas aulas de PLE-nível A 1.2. As aulas do curso de PLE têm como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa nos aprendentes, através da promoção de tarefas e atividades comunicativas sempre seguindo as recomendações do QECR. Portanto, sendo a oralidade uns dos elementos imprescindíveis da AC dominante neste contexto de ensino e aprendizagem de LE, optou-se por investigar uma das suas realizações: a interação verbal.

2.1 Caraterização das turmas

No ponto anterior, apontamos que as aulas de PLE-nível A 1.2 foram realizadas durante os dois semestres do ano letivo 2011/2012. No entanto, cada um dos semestres destinava-se a um grupo diferente de aprendentes.

Assim sendo, a turma referente ao primeiro semestre foi constituída por quinze (15) alunos, sendo seis (6) do sexo masculino e nove (9) do sexo feminino. A maioria dos aprendentes era composta por estudantes universitários, mais precisamente, estudantes inseridos no programa de mobilidade estudantil, Erasmus. Os aprendentes frequentavam diferentes faculdades da Universidade do Porto, nomeadamente a Faculdade de Psicologia, a Faculdade de Arquitetura, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Medicina, e eram estudantes de diferentes graus de ensino (licenciatura, mestrado e doutoramento).

Quanto à nacionalidade dos aprendentes, a maioria era hispano-falante: quatro (4) eram espanhóis, quatro (4) venezuelanos, uma (1) colombiana, dois (2) italianos. Havia também duas (2) búlgaras, um (1) alemão e um (1) irlandês. O facto de a maioria da turma ser constituída por hispano-falantes e por italianos contribuiu muito para o desenvolvimento rápido da interação verbal entre professor e aluno e também, entre aluno-aluno, nas aulas realizadas. Esse contributo

foi mais evidente no âmbito de compreensão, oral e escrita, já que as respetivas línguas maternas eram próximas da língua-alvo, isto é, da língua portuguesa⁵.

Na turma de PLE referente ao primeiro semestre foram detetados dois fenómenos no processo de aprendizagem dos aprendentes relativamente à sua língua materna. Em primeiro lugar, como já foi referido, os aprendentes hispano-falantes nas etapas iniciais, mostraram facilidade na aprendizagem do português. No entanto, ao mesmo tempo, essa facilidade criou a convicção de que já, de certa forma, dominavam a língua-alvo, o que nem sempre se verificava. A causa deste fenómeno, segundo Alvarez (*ibidem*), encontra-se precisamente na semelhança e na proximidade entre duas línguas que contribuem para uma compreensão inicial, que pode colocar o aprendente numa posição de falso iniciante. Outro fenómeno refere-se aos aprendentes cuja língua materna é de origem eslava. As aprendentes búlgaras mostraram ter um conhecimento relativamente sólido em português e também a facilidade na aprendizagem. Este fenómeno foi provavelmente causado pela distância que existe entre os sistemas linguísticos búlgaro e português que, neste caso, não provocou aquela sensação de falso iniciante, que foi detetada nos aprendentes hispano-falantes. Além disto, é importante realçar que as aprendentes búlgaras mostraram um bom nível na pronúncia do português, desta vez, muito provavelmente por causa das semelhanças entre os sistemas fonéticos de português e búlgaro.

Finalmente, quanto à disponibilidade e interesse dos aprendentes para a aprendizagem nas aulas de PLE, pode-se constatar que a maioria manifestou uma grande motivação. Como a maior parte dos aprendentes era formada por estudantes universitários, o seu interesse consistiu em conhecer melhor a cultura portuguesa e aprender a falar melhor português, a fim de o usarem num ambiente autêntico. Em resumo, a maioria dos alunos participou nas tarefas desenvolvidas e assim contribuiu para a criação de um ambiente agradável nas aulas.

Relativamente à turma referente ao segundo semestre, foi constituída por treze (13) alunos, sendo cinco (5) do sexo masculino e oito (8) do sexo feminino. Tal como no grupo do 1º semestre, a maioria dos aprendentes era constituída por estudantes universitários do programa de mobilidade estudantil, Erasmus, que frequentavam diferentes faculdades da Universidade do Porto (sendo a maioria do grau de licenciatura). Alguns aprendentes não eram estudantes, mas trabalhadores, imigrados em Portugal.

⁵ Na perspetiva de Alvarez (2000), a proximidade entre o espanhol e o português nos níveis iniciais de aprendizagem cria o fenómeno chamado *benefício*, mas, nos níveis mais avançados, torna-se uma dificuldade.

Ao contrário da turma do primeiro semestre, onde foi detetado o domínio dos hispano-falantes, na turma de PLE referente ao segundo semestre pode-se constatar uma certa heterogeneidade quanto às respetivas nacionalidades e línguas maternas. Assim, no que diz respeito às nacionalidades dos aprendentes, a turma foi composta por três (3) checos, dois (2) turcos, dois (2) argentinos, duas (2) belgas, dois (2) italianos, uma (1) húngara e uma (1) finlandesa. Este fenómeno influenciou o desenvolvimento das aulas e o processo do ensino e aprendizagem em geral, ao longo do curso, tornando-o distinto do da turma do 1º semestre.

Com efeito, além da diversidade decorrente provavelmente da existência de diferentes géneros, gerações e profissões, a heterogeneidade de nacionalidades e de LMs produziu efeitos relativamente ao processo de aprendizagem da língua-alvo. Logo de início nota-se que, diferentemente dos alunos da turma do primeiro semestre, à exceção dos dois alunos hispano-falantes, não se podia registar o fenómeno da compreensão inicial imediata que colocava os aprendentes numa posição de falsos iniciantes. Este facto deve-se à distância entre os sistemas linguísticos do português e das respetivas línguas maternas dos alunos. No entanto, pode-se constatar que este fenómeno não desfavoreceu a dinâmica e o ritmo das atividades desenvolvidas na aula. Até se pode verificar que o facto de os aprendentes não recorrerem à língua materna contribuiu para facilitar aprendizagem de português, diminuindo, ao mesmo tempo, o número das transferências. Por outro lado, a heterogeneidade contribuiu para que o português fosse a única língua falada na aula e, desse modo, para a criação de um ambiente próximo do ambiente que os alunos podiam encontrar fora da sala da aula.

Quanto à interação verbal entre o professor e os alunos, pudemos constatar que, ao contrário da turma do semestre anterior, foram detetados muito mais eventos de natureza não-verbal. A maior frequência dos eventos da comunicação não-verbal deve-se ao facto do nível de conhecimento do português dos aprendentes ser mais baixo.

Contudo, como já foi referido, as atividades desenvolvidas nas aulas não perderam nada, no que diz respeito à dinâmica e ao ritmo. Aliás, os alunos mostraram muito interesse e motivação para aprender o português, e alguns deles desenvolveram um esforço notável para dominar a língua-alvo.

2.2 Escolha do *corpus*

Sendo o objeto desta IA o processo de interação verbal nas aulas de PLE, nível A1.2, o nosso *corpus* consiste num conjunto de dados composto por todos os factos verbais orais e não-verbais (sempre que suscetíveis de explicarem os verbais) produzidos nas aulas pelos sujeitos participantes, professor e alunos. Por essa razão, foram gravadas em vídeo aulas realizadas durante o nosso estágio pedagógico na FLUP. Como já foi referido anteriormente, a esta IA correspondem três ciclos de regências do estágio pedagógico. Cada uma das regências formalizou uma unidade didática e consistiu em duas aulas. Para efeitos deste estudo, foram videogravadas um total de três aulas, uma de cada ciclo de regências. Decidimos usar esta técnica porque a mesma permite analisar ambos os tipos de factos, verbais e não-verbais, e, por outro lado, por reduzir a subjetividade da respetiva análise. Depois da recolha dos dados, procedeu-se à observação do material videogravado e à delimitação do *corpus*. Assim sendo, optou-se por analisar os segmentos das aulas correspondentes ao seu início. Entende-se por início da aula os minutos iniciais da cada aula que antecedem a primeira atividade desenvolvida na aula. Esta delimitação foi feita segundo três razões:

- (1) a importância de desenvolvimento da interação no início da aula para a aula em geral;
- (2) o facto de o início da aula permitir retomar o conteúdo da aula anterior e fazer a respetiva revisão;
- (3) o início da aula ofereceu uma grande diversidade de ocorrências da interação verbal na aula.

Uma vez definido o *corpus*, procedeu-se à sua transcrição, (ver anexos 1, 2 e 3), a partir da qual será feita a análise dos processos interativos e a sua reconstrução.

2.3 Metodologia

Na elaboração deste estudo, optamos por uma metodologia apoiada nos estudos de Flanders (1970) que analisam o comportamento dos professores e alunos dentro de um processo de interação verbal em aula. Os eventos nas aulas em questão vão ser distribuídos pelas dez categorias específicas (ver figura 3), definidas por esse autor, que visam apresentar as

caraterísticas do discurso do professor e dos alunos. Tendo em conta que a relação entre os participantes principais na interação verbal em aula é assimétrica, prestou-se mais atenção às componentes da fala do professor. Assim, as primeiras sete categorias (1-7) referem-se ao discurso do professor, duas (8 e 9) ao discurso dos alunos, e finalmente uma, a última (10), diz respeito aos momentos de silêncio ou confusão. A categorização dos eventos em aula é feita em aproximadamente 3 segundos. A presença de cada categoria dos eventos é, a seguir, comparada com o total de ocorrências no processo interativo em questão. Flanders distingue entre a influência direta e a indireta do professor, a partir das quais, para efeito deste estudo, vão ser definidos os padrões interativos da aula.

Categories for Interaction Analysis

TEACHER TALK	INDIRECT INFLUENCE	<p>1.* <i>ACCEPTS FEELING</i>:--accepts and clarifies the feeling tone of the students in a non-threatening manner. Feelings may be positive or negative. Predicting or recalling feelings are included.</p> <p>2.* <i>PRAISES OR ENCOURAGES</i>:--praises or encourages student action or behavior. Jokes that release tension, but not at the expense of another individual; nodding head, or saying "um hm?" or "go on" are included.</p> <p>3.* <i>ACCEPTS OR USES IDEAS OF STUDENTS</i>:--clarifying, building, or developing ideas suggested by a student. As teacher brings more of his own ideas into play, shift to category five.</p> <p>4.* <i>ASKS QUESTIONS</i>:--asking a question about content or procedure with the intent that a student answer.</p>
	DIRECT INFLUENCE	<p>5.* <i>LECTURING</i>:--giving facts or opinions about content or procedures; expressing his own ideas, asking rhetorical questions.</p> <p>6.* <i>GIVING DIRECTIONS</i>:--directions, commands, or orders to which a student is expected to comply.</p> <p>7.* <i>CRITICIZING OR JUSTIFYING AUTHORITY</i>:--statements intended to change student behavior from non-acceptable to acceptable pattern; bawling someone out; stating why the teacher is doing what he is doing; extreme self-reference.</p>
STUDENT TALK		<p>8.* <i>STUDENT TALK--RESPONSE</i>:--talk by students in response to teacher. Teacher initiates the contact or solicits student statements.</p> <p>9.* <i>STUDENT TALK--INITIATION</i>:--talk by students which they initiate. If "calling on" student is only to indicate who may talk next, observer must decide whether student wanted to talk. If he did, use this category.</p>
		<p>10.* <i>SILENCE OR CONFUSION</i>:--pauses, short periods of silence and periods of confusion in which communication cannot be understood by the observer.</p>

Figura 3: Categorias do sistema de análise de interação de Flanders⁶

⁶ Disponível em:

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?newSearch=true&eric_sortField=&searchtype=basic&pageSize=10&ERICExtSearch_SearchValue_0=Ned+Flanders&eric_displayStartCount=1&_pageLabel=ERICSearchResult&ERICExtSearch_SearchType_0=au acedido em 30/07/2012

Para compreender e reconstruir os processos interativos nas aulas que se visam investigar, tentaremos partir da análise de conteúdo das aulas, neste caso, das videogravações e respectivas transcrições que constituem o *corpus* deste estudo. Berelson e Lazarsfeld (1952 cit. em Esteves, 2006: 108) apresentam uma definição da análise de conteúdo afirmando que se trata de uma «técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação». Na ótica de Chizzotti (2006: 98 cit. em Mozzato e Grzybovski 2011: 734), «o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas».

Capítulo 3 – Os três ciclos de ação: análise e interpretação do *corpus*

Após a recolha e a delimitação do *corpus*, passamos de seguida à análise e interpretação do mesmo. Este capítulo vai tentar fazer compreender e reconstruir os processos interativos ocorridos nas aulas de PLE na FLUP que foram gravadas em vídeo.

Aqui se identificarão os eventos ocorridos que serão codificados conforme as categorias, na matriz de interação. A matriz da interação oferece uma análise mais profunda de todo o processo interativo uma vez que visa considerar pares de ocorrências e assim dar uma imagem mais completa da interação nas aulas. Ressalta-se que, neste estudo, devido às características próprias da aula de LE, o procedimento da análise das categorias de Flanders foi adaptado, conforme as respetivas condições. Assim, o ritmo das marcações das categorias foi adaptado uma vez que a comunicação entre professor e aluno na aula de LE tem um ritmo mais acelerado do que as aulas com falantes nativos. Dessa maneira, comprovamos que nem sempre foi possível registar só uma categoria durante o tempo previsto. Por outro lado, tratando-se da análise do *corpus* gravado em vídeo, optou-se por aproveitar este facto e considerar, igualmente, os eventos não-verbais que contribuíram para a interação na aula. A maioria destes eventos foi registada na fala dos alunos e, tendo em conta que esta IA se desenvolveu nas aulas de PLE do nível A1.2, decidiu-se considerá-los e codificá-los conforme as categorias em questão. A análise quantitativa das fases iniciais de cada uma das aulas consiste na apresentação das categorias registadas. As matrizes de interação e os quadros que dizem respeito às relações entre as categorias e o número total de ocorrências registadas nas aulas, cuja interpretação, a seguir apresentamos, irão contribuir para a definição dos padrões interativos encontrados.

Quanto à análise do conteúdo, a partir das transcrições das fases iniciais das aulas em questão (ver anexos 1, 2 e 3) vai-se tentar reconstruir o processo interativo ocorrido nas aulas e daí compreender e interpretar a interação entre a professora e os alunos. Para esse efeito, vão-se analisar os discursos da professora e dos alunos. Vão-se considerar vários fatores intervenientes na respetiva interação e vai-se chamar a atenção para a participação dos alunos na conversação da aula. Vão-se ter em conta especialmente os processos que orientam a interação, tais como a gestão da palavra e a negociação de sentido.

Finalmente, após a interpretação dos resultados obtidos, vão ser comparados os resultados dos três ciclos da IA e apresentadas as conclusões.

3.1 Primeiro ciclo

O primeiro ciclo da IA aconteceu no primeiro semestre letivo na primeira turma dos aprendentes. A aula dada nesse dia foi uma das duas aulas correspondentes ao primeiro ciclo de regências do nosso estágio pedagógico. A aula em análise faz parte de unidade didática cujo tema foi *A vida académica dos estudantes portugueses*.

3.1.1 Análise e interpretação da aula do primeiro ciclo

A aula referente ao primeiro ciclo da IA aconteceu no dia 23 de janeiro de 2012 com a presença dos alunos da turma 1. A parte da aula que a seguir vai ser analisada corresponde ao início da aula, tal como explicado no ponto 2.2 deste relatório. A respetiva análise vai ser feita a partir da gravação em vídeo de duração de 7'56'' (ver anexo 1). Seguem-se a identificação e a codificação dos eventos ocorridos.

Categoria	Nº de ocorrências
1 (aceitação dos sentimentos dos alunos)	-
2 (elogio ou encorajamento)	11
3 (aceitação ou uso das ideias dos alunos)	12
4 (fazendo perguntas)	47
5 (exposição)	33
6 (dando direções)	5
7 (crítica ou justificativa de autoridade)	-
8 (respondendo)	77
9 (iniciando a participação)	2
10 (silêncio ou confusão)	8

Quadro 1: Categorias e número de ocorrências registadas

Em primeiro lugar, consideraremos as categorias registadas e a sua frequência nesta parte da aula. Começamos por notar que não foi registado nenhum evento que corresponda à categoria 1 (aceitação dos sentimentos dos alunos). Este facto é consequência do contexto geral em que se

realizam as aulas de PLE da FLUP. Assim, é sabido que este curso se destina a aprendentes adultos que querem aprofundar os seus conhecimentos do português e portanto não mostram o tipo de comportamento que levaria a professora a reagir conforme a categoria 1.

Em seguida, foram registadas, no caso do discurso da professora, 11 ocorrências correspondentes à categoria 2 (elogio ou encorajamento), 12 ocorrências correspondentes à categoria 3 (aceitação ou uso das ideias dos alunos), 47 ocorrências correspondentes à categoria 4 (fazendo perguntas), 33 ocorrências correspondentes à categoria 5 (exposição), 5 ocorrências correspondentes à categoria 6 (dando direções), nenhuma ocorrência correspondente à categoria 7 (crítica ou justificativa de autoridade), pela mesma razão que, anteriormente explicado o caso da categoria 1. Por outro lado, quanto ao discurso dos alunos, foram registadas 77 ocorrências correspondentes à categoria 8 (respondendo) e 2 ocorrências correspondentes à categoria 9 (iniciando a participação). Finalmente, foram registadas 8 ocorrências correspondentes à categoria 10 (silêncio ou confusão).

Considerando-se o que foi exposto acima, constata-se que a categoria dominante na fala do professor é a categoria 4 (fazendo perguntas) e, no caso do aluno, a categoria 8 (respondendo). Os períodos de silêncio ou confusão de 8 ocorrências registadas, a nosso ver, são consequência do nível de domínio do português dos alunos, e portanto o número dos intervalos maiormente, deve-se às dificuldades que os alunos da iniciação encaram em função do nível de desenvolvimento da competência comunicativa em LE.

Para obtermos mais informações sobre as ocorrências registadas e para completar a imagem global da interação na aula, a observação das ocorrências registadas em pares na matriz de interação vai oferecer-nos uma rede de relações entre os eventos interativos e assim vai contribuir para uma reconstrução de todo o processo interativo.

Por conseguinte, logo no início nota-se o maior número de pares de ocorrências registadas nas intersecções de colunas horizontais e verticais correspondentes às categorias 4 (fazendo perguntas) e 8 (respondendo). Assim, o par 4 (fazendo perguntas) - 8 (respondendo) com o valor de 28 ocorrências e o par 8 (respondendo) - 4 (fazendo perguntas) com o valor de 21 ocorrências (ver quadro 2) foram os mais frequentemente registados nesta matriz de interação. Este facto contribui muito para a nossa percepção da aula em questão e leva-nos a concluir que, neste caso, o evento interativo mais frequente foi a troca de perguntas e respostas entre a

professora e os alunos, respetivamente. Portanto, notamos que o modelo registado o maior número de vezes foi 4, 8, 4, 8 etc., típico de *drills* que são comuns nas aulas de LE.

Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1											
2			1			1		8	1		11
3			1	7	2			2			12
4				13	1	2		28	1	2	47
5				3	9	2		15		3	32
6				1	1			3			5
7											
8		10	9	21	15			20		2	77
9			1		1						2
10		1		2	3			1		1	8
Total		11	12	47	32	5		77	2	8	

Quadro 2: Matriz de dados. Interação na aula do primeiro ciclo

A seguir, os pares 8 (respondendo) - 5 (exposição), e 5 (exposição) - 8 (respondendo), ambos de 15 ocorrências, mostram que as ideias expostas da professora foram muitas vezes seguidas pelos comentários dos alunos e ao contrário. Outros pares, nomeadamente, 8 (respondendo) - 2 (elogio ou encorajamento), e 2 (elogio ou encorajamento) - 8 (respondendo), também foram registados como frequentes na aula. Por outras palavras, podemos concluir que os enunciados dos alunos muitas vezes foram avaliados pela professora e elogiados, caso fossem corretos.

Finalmente, resta-nos considerar pares que se referem ao discurso dos sujeitos principais no processo interativo na aula. Quanto ao par 4 (fazendo perguntas) - 4 (fazendo perguntas), no caso do discurso da professora, podemos constatar que, muitas vezes, a professora fazia perguntas seguidas e que essa era uma das maneiras de manter a conversação e interação animadas. Relativamente ao par 8 (respondendo) - 8 (respondendo), por um lado, mostra que os

alunos participaram no processo interativo e, por outro, que, na hora de se expressarem, encaravam dificuldades quanto à produção dos enunciados orais e não-verbais.

A seguir, vamos considerar o quadro 3 para poder tirar algumas conclusões relativamente à participação dos alunos, da professora e aos momentos de silêncio ou confusão na parte da aula em análise.

	Componente	Nº de ocorrências	Percentagem %
Participação de professor	Influência direta	38	19,49
	Influência indireta	70	35,9
Participação de alunos	Respondendo	77	39,49
	Iniciando a participação	2	1,02
Silêncio ou confusão		8	4,1
Total		195	

Quadro 3: Participação da professora, alunos e silêncio ou confusão na interação na aula do primeiro ciclo

Depois da observação dos dados do quadro 3, verifica-se o seguinte:

- A participação da professora (influência direta e influência indireta) na interação na aula supera a do aluno, numa percentagem de 55,9% contra 40,51%;
- Quanto à relação entre influência direta e influência indireta, nota-se o domínio da influência indireta que supera a direta em 16,41 %;
- Os lapsos de silêncio ou confusão têm pouca relevância;
- No discurso da professora predomina a categoria 4 (fazendo perguntas) que representa 47 das 70 ocorrências que representam a influência indireta;
- Constata-se o predomínio do padrão interativo não diretivo.

Depois de analisados os dados quantitativos sobre os processos interativos na primeira aula do primeiro ciclo da aula da IA, vamos debruçar-nos sobre a análise qualitativa da interação ocorrida e tentar considerar a relação entre o conteúdo da aula e os eventos interativos registados.

Para conseguí-lo, vai-se partir das transcrições das videogravações, (anexo 1), que nos vão apresentar uma imagem ainda mais profunda da interação em questão.

Como já dissemos, a aula em questão fazia parte da unidade didática que tinha como tema *A vida académica dos estudantes portugueses*. A fase inicial que se pretende analisar serviu para retomar o conteúdo da aula anterior e aproveitá-lo para introduzir o novo tema. A professora abriu a aula cumprimentando os alunos e tentando desenvolver uma breve conversação sobre como passaram o fim de semana. A seguir, retomou o tema da aula anterior e aproveitou-o para introduzir o tema da aula em questão. A fim de iniciar a discussão sobre a vida académica dos estudantes portugueses, tentou aproveitar as próprias experiências dos alunos como estudantes em Portugal e nos seus próprios países. Uma vez desenvolvida a interação na qual participou a maioria dos alunos presentes, procedeu-se à introdução da primeira atividade.

Resumido o conteúdo da fase inicial da aula em análise, considerar-se-ão alguns segmentos da mesma que mais influíram no respetivo processo interativo. Assim, focaremos o evento interativo mais frequente, nomeadamente, a sequência pergunta-resposta entre a professora e os alunos.

Sabemos que uma grande parte da interação na aula se desenvolve com base na troca de perguntas e respostas entre a professora e os alunos. Este fenómeno acontece como consequência da relação assimétrica entre os sujeitos. No entanto, a aula em questão começou com o seguinte par adjacente:

(1) P: Boa tarde a todos!

(2) AA: Boa tarde!

Após esta sequência, a aula assume a estrutura pergunta (professor)-resposta (aluno), tal como no exemplo de retoma do conteúdo da aula anterior:

(13) P: Alguém se lembra o que fizemos na aula anterior?... sim?

(14) A1: [gestos de confirmação]

(15) P: Que são?

(16) A1: Falamos sobre... sobre um dia na... quinta de Carolina.

Se nos focarmos nestas estruturas notaremos ao longo desta fase inicial várias sequências correspondentes ao modelo IRA (iniciação-resposta-avaliação). Depois de alguns pares pergunta-

resposta, encontraremos também os momentos de avaliação na fala da professora tais como, *muito bem! sim!* e *<hum>*, que expressam, por um lado, o estímulo dirigido ao aluno e, por outro, a concordância com as ideias do mesmo. Em ambos os casos, este tipo de ocorrências contribui para o desenvolvimento da conversação e, desse modo, para o desenvolvimento da interação verbal.

No discurso da professora percebemos, igualmente, outros fenómenos relacionados com os processos interativos na aula. Os dois mais importantes são: a focagem e a negociação. Um dos momentos da focagem nota-se nas seguintes sequências:

(23) P: Sim. então... perceberam que os outros estudantes portugueses são diferentes do que vocês?... mais ou menos? não?

(24) AA: [gestos de dúvida e negação]

(25) P: Não? não perceberam nada?

(26) A1: Diferentes em quê sentido?

(27) P: Por exemplo, a maneira como se vestem.

(28) A1: *<hum>*. ok.

(29) P: Sim?

(30) A3: Alguns.

(31) P: Alguns? então, o quê é que tu percebeste?

(32) A3: Algumas pessoas /.../

(33) P: Sim.

(34) A3: Vistem [*sic*] de preto.

(35) P: Sim.

(36) A3: E mas... as outras pessoas /.../

(37) P: *<hum>*

(38) A3: Eu acho que são iguais que, que nós.

(39) P: Sim. e aquelas que se vestem de preto... que acham porque fazem isso? é por causa de uma tradição, uma... costume, uma coisa que tem a ver com isso?

Para obter a resposta requerida, a professora serve-se de várias estratégias para dirigir a interação para a direção desejada. As mais notáveis encontramos nas linhas (27) e (39) nas quais

a professora controla a interação, oferecendo umas explicações adicionais, e aproveita as ideias dos alunos para conseguir o seu objetivo.

O processo da focagem ao nível desta parte da aula desenvolve-se em várias etapas. Inicialmente, a fim de desenvolver a conversação sobre a vida académica dos estudantes portugueses, a professora pergunta se os alunos perceberam algumas diferenças entre eles e os seus colegas, estudantes portugueses; depois foca a pergunta insinuando a maneira como se vestem e, finalmente, retoma as próprias experiências dos alunos e tenta encontrar equivalentes destes fenómenos na cultura deles. Daí se pode concluir que a focagem e a interação são dois processos intrinsecamente ligados e que, no fundo, a focagem é responsável pela direção em que se vai desenvolver a interação.

A negociação, por outro lado, faz parte do fenómeno da focagem mas encontramo-lo, também na fala dos alunos. No caso da fala da professora, este fenómeno está presente a fim de fornecer um *input* compreensível aos alunos. No caso dos estudantes, aparece com o fim de exprimirem as suas ideias e emoções em LE da melhor forma possível. A negociação, também presente no processo da focagem, serve ainda para dirigir a o processo da interação. Na aula em questão percebe-se isto na linha (39), onde a professora aceita a ideia do aluno, embora não fosse a mesma a resposta requerida inicialmente, mas aproveita a mesma para orientar a interação na direção desejada.

Quanto à gestão da palavra, como um dos processos intervenientes na interação verbal na aula, verifica-se que, na maioria das ocorrências, se respeitam os turnos da tomada da palavra. Por conseguinte, desde o mesmo início da aula, a ordem professor-aluno foi alterada só três vezes.

No primeiro caso, inquiridos sobre as suas experiências como estudantes em Portugal, os dois alunos partilharam as suas opiniões sem esperar que a professora retomasse a palavra. Como o comentário do segundo aluno também forneceu uma informação adicional ao comentário do primeiro, verifica-se aqui, igualmente, o fenómeno de retroalimentação.

(51) A1: A nível dos estudos... nós estamos a estudar na Faculdade de Arquitetura /.../

(52) P: Sim.

(53) A1: E... o nível de educação é muito elevado e... compara... colegas são...

(54) A2: Muito agradável [*sic*] e muito /.../

(55) A1: Preparados na área de arquitetura, mais [*sic*] eu /.../

No segundo caso, encontramos uma situação diferente. Portanto, em vez de retroalimentação, percebe-se um desvio na conversação que, todavia, não influi no processo comunicativo e assim não perturba a interação.

(87) P: Não? em Espanha também não existe?

(88) A5: Não.

(89) P: É /.../

(90) A3: Há uma tradição /.../

(91) A5: Na Évora.

(92) A3: Diferente, mas vistem [*sic*] parecido /.../

No terceiro caso, inquiridos sobre a tradição estudantil em Espanha, ambos os estudantes oferecem informações diferentes, mas complementares, à pergunta da professora.

(107) P: Sim. então, não é a parte da sua vida normal?

(108) A3: Não.

(109) A5: Son [*sic*] menos pessoas.

(110) P: São menos pessoas... não é tão estendido como aqui?

O que se pode concluir da análise do processo da gestão da palavra anterior, é que este fenómeno influi de duas maneiras a interação verbal na aula observada. Consequentemente, o mesmo quebra o modelo da IRA e a monotonia do discurso pedagógico que provém do mesmo, e, por outro lado, estimula a participação espontânea dos alunos e anima o processo interativo na aula, em geral.

Para obter uma outra perspetiva da interação na aula, debruçar-nos-emos sobre o comportamento dos alunos e analisaremos o seu discurso. Para o conseguir, temos de partir do contexto específico em que esta aula foi dada. Assim, como já foi referido anteriormente, temos que ter em conta que se trata de aprendentes adultos que já possuem uma certa experiência na aprendizagem de LEs. Também é relevante salientar que os aprendentes são do nível de iniciação, mais precisamente, do nível A 1.2 e que este facto influi muito no desenvolvimento da interação com o professor na aula. O mesmo se pode verificar na aula em questão no discurso

dos alunos. Portanto, sendo os mesmos do nível elementar, era de esperar que os enunciados que produziram fossem limitados e expressassem somente um conteúdo básico e muito simples. Atentamos, portanto, nas seguintes sequências:

(70) P: Tens um amigo português, um estudante português?

(71) A3: Sim.

(72) P: E ele pertence a um...

(73) A3: Também /.../

(74) P: Está fazer...

(75) A3: Estuda na Faculdade de Arquitetura.

(76) P: Sim... e ele, por acaso, está num, grupo de estudantes que /.../

(77) A3: Não.

(78) P: Que se vestem assim de preto?

(79) A3: Não.

Pode-se notar claramente que os enunciados do aluno nas sequências anteriores são muito reduzidos e que alguns extremamente simplificados ao nível de afirmação e negação, (sim e não).

Assim, verificamos no discurso dos alunos um fenómeno muito frequente, a tendência para recorrer à comunicação não-verbal. O mesmo se pode comprovar nas seguintes sequências:

(17) P: Lembram-se das palavras que fizemos, que estudamos na aula? sim?...algumas!

(18) AA: Algumas. sim. [gestos de confirmação]

(19) P: Algumas sim. pronto. hoje voltamos a cidade, não é? e vamos falar sobre a vida académica dos estudantes, sim? e pronto, acho que vocês todos são estudantes, não é? a maioria pelo menos? sim?

(20) AA: [gestos de confirmação]

(21) P: E estão cá a estudar no Porto? sim?

(22) AA: [gestos de confirmação]

Aqui podemos constatar que todo o evento interativo se desenvolve na base da comunicação não-verbal. Este fenómeno acontece por causa de várias razões. Uma delas é, como já foi referido, a competência dos alunos em língua-alvo. Nas sequências anteriores conseguimos detetar duas razões responsáveis do desenvolvimento da interação em questão. A primeira, desde logo, a natureza da pergunta requerida pela professora e a segunda, a estratégia que os alunos

usam em certas situações na aprendizagem de uma LE. Desse modo, o facto de vários alunos responderem, aproximadamente, ao mesmo tempo, diz respeito à sua tendência para evitarem a assumir a responsabilidade pelos enunciados produzidos.

No caso desta turma, cuja maioria dos estudantes era hispano falante, registou-se uma tendência muito forte para usar a LM. Analisando as seguintes sequências, podemos verificar este fenómeno.

(53) A1: E... o nível de educação é muito elevado e... compara... colegas são...

(54) A2: Muito agradável [*sic*] e muito /.../

(55) A1: Preparados na área de arquitetura, mais [*sic*] eu /.../

(56) P: MAS.

(57) A1: Mas, eu fico muito interessada porque eles [*sic*] /.../

(58) P: ELES.

(59) A1: Eles têm um, su [*sic*] preparação é a base de historia [*sic*] /.../

Relativamente à participação dos alunos, durante a parte da aula observada, registaram-se duas ocorrências especialmente importantes porque foram iniciadas pelos alunos. Mais precisamente, trata-se de duas situações em que os alunos iniciaram a participação no processo interativo sem serem explicitamente solicitados para o fazerem.

No primeiro caso, a professora perguntou aos alunos se perceberam as diferenças entre eles e os estudantes portugueses.

(25) P: Não? não perceberam nada?

(26) A1: Diferentes em quê sentido?

Nesta sequência o aluno tomou a palavra para obter um esclarecimento da dúvida que tinha. Esta ocorrência mostrou que o aluno estava interessado na conversação e suficientemente motivado para iniciar a participação.

No segundo caso, durante a conversação sobre a tradição académica nos países dos alunos, um dos alunos, também não explicitamente solicitado para responder, de modo individual, intervém e toma a palavra para fornecer uma informação adicional.

(43) A4: Pertencem a grupos da universidade de... canto, coisas assim como uma tradição /.../

(44) P: <hum>

(45) A4: De estudantes formar grupos... diferentes grupos.

(46) P: Sim /../.

(47) A3: Chamam-se caloiros.

Em ambos os casos os alunos mostraram interesse em iniciar a participação na conversação principal da aula e desse modo contribuíram para o desenvolvimento da interação em geral.

Em relação ao discurso da professora e à sua atitude perante a interação na aula salientaremos que o contexto geral influenciou o processo da interação. Por outras palavras, tratando-se de aprendentes hispano-falantes, constatou-se, como já foi referido, uma tendência muito forte para usar a LM. Este facto influenciou a interação, em termos de correção, que foi feita pela professora. Algumas sequências de pares professora-aluno foram feitas exclusivamente por causa dos enunciados errados produzidos pelos alunos. A maioria desses casos foram correções ao nível da pronúncia e essas correções tiveram como consequência o abrandamento do ritmo da produção dos enunciados dos alunos.

3.1.2 Considerações gerais sobre o primeiro ciclo da IA

Depois de terem sido analisados vários aspetos do processo interativo desenvolvido na parte da aula observada referente ao primeiro ciclo da IA, pensamos poder apresentar algumas conclusões.

Assim, logo no início, foram identificados e codificados os eventos interativos na aula conforme as categorias propostas por Flanders. Nessa ocasião verificou-se que a categoria registada o maior número de vezes foi a categoria 8 (respondendo) referente ao discurso dos alunos. A seguir, a categoria 4 (fazendo perguntas) confirmou-se como dominante no discurso da professora. Daí foi possível constatar o padrão interativo não diretivo do *corpus* em questão. Da mesma maneira, confirmou-se que o processo interativo na aula foi a base da troca de enunciados, normalmente reduzidos, entre a professora e os alunos que, na maioria dos casos, tinha a estrutura pergunta-resposta. Igualmente, foi detetado um ritmo de interação acelerado e constatou-se ainda que os momentos de silêncio e confusão não tinham a relevância em todo o processo interativo na aula.

Quanto à análise do conteúdo da parte inicial da aula em questão, foram verificados a focagem e negociação relativamente ao discurso da professora e este foi o facto que influenciou mais na interação da aula. Por outro lado, relativamente à gestão da palavra, na maioria dos casos manteve-se a ordem de gestão determinada pela professora, sendo ela quem controlava a direção da interação, e só em três casos essa ordem foi alterada. No que diz respeito ao discurso dos alunos, verifica-se que mostraram uma atitude colaborativa, embora os enunciados que produziram fossem bastante limitados e muitas vezes reduzidos à comunicação não-verbal.

No entanto, o que se pode concluir é que o papel principal e dominante na interação verbal na aula foi desempenhado pela professora. Foi ela que tentou levar os alunos a ter uma atitude mais participativa e colaborativa. Os momentos da aula nos quais se detetou mais interação foram precisamente aqueles que despertaram a motivação e o interesse nos alunos. A estratégia da professora para provocar a participação dos mesmos foi recorrer à experiência prévia dos estudantes. Resumindo, tudo isto contribuiu para o desenvolvimento da interação verbal na aula.

3.2 Segundo ciclo

O segundo ciclo da IA realizou-se no segundo semestre do ano letivo 2011/2012 na FLUP. O público aprendente referente à turma 2 era bastante heterogéneo, tal como referimos no ponto 2.1 deste relatório. A aula que a seguir vai ser analisada foi dada no dia 16 de abril e fez parte da unidade didática *Tempos livres*, correspondendo a parte do segundo ciclo de regências do nosso estágio pedagógico.

3.2.1 Análise e interpretação da aula do segundo ciclo

A aula referente ao segundo ciclo da IA foi ministrada no dia 16 de abril de 2012 com a presença dos aprendentes de turma 2. Como já foi referido, esta turma era bastante diferente da turma referente ao primeiro semestre em vários aspetos. Em primeiro lugar, o nível de diversidade relativamente às nacionalidades, e assim às LMs dos aprendentes, influenciou o ritmo da aprendizagem. Além do mais, registou-se que, à diferença do semestre anterior, um menor número de alunos assistiu às aulas. Assim sendo, a gravação em vídeo a analisar vai ter a duração de 4'54'', sendo referente ao início da primeira aula da unidade. Seguem-se a identificação e codificação dos eventos ocorridos.

Categoria	Nº de ocorrências
1 (aceitação dos sentimentos dos alunos)	-
2 (elogio ou encorajamento)	5
3 (aceitação ou uso das ideias dos alunos)	11
4 (fazendo perguntas)	26
5 (exposição)	26
6 (dando direções)	7
7 (crítica ou justificativa de autoridade)	-
8 (respondendo)	55
9 (iniciando a participação)	4
10 (silêncio ou confusão)	16

Quadro 4: Categorias e número de ocorrências registradas

Recorrendo, de novo às categorias registradas pelo sistema de Flanders e à sua frequência na aula, começa-se por verificar que não ocorreu nenhum evento correspondente à categoria 1 (aceitação dos sentimentos dos alunos).

A seguir, foram registradas, no caso do discurso da professora, 5 ocorrências correspondentes à categoria 2 (elogio ou encorajamento), 11 ocorrências correspondentes à categoria 3 (aceitação ou uso das ideias dos alunos), 26 ocorrências correspondentes à categoria 4 (fazendo perguntas), 26 ocorrências correspondentes à categoria 5 (exposição), 7 ocorrências correspondentes à categoria 6 (dando direções), nenhuma ocorrência correspondente à categoria 7 (crítica ou justificativa de autoridade). Quanto ao discurso dos alunos, foram registradas 55 ocorrências correspondentes à categoria 8 (respondendo) e 4 ocorrências correspondentes à categoria 9 (iniciando a participação). Finalmente, foram registradas 16 ocorrências correspondentes à categoria 10 (silêncio ou confusão).

De acordo com o que foi referido acima, constata-se que as categorias dominantes no discurso da professora são as categorias 4 (fazendo perguntas) e 5 (exposição) com o mesmo valor de ocorrências, e no caso do aluno a categoria 8 (respondendo). Salientaremos que a categoria dominante na aula é a categoria 8 (respondendo), referente ao discurso dos alunos, e que a mesma, tendo em conta os valores totais, ultrapassa a soma das categorias do discurso da

professora, o que diz muito sobre a sua participação no processo interativo na aula. Os períodos de silêncio ou confusão, diferentemente da aula do primeiro ciclo, agora atingem o valor de 16 ocorrências, e a sua maior frequência é consequência do nível de domínio de português pelos alunos, mas também de outros aspetos, como as dificuldades que os alunos da iniciação tinham na hora de produzir enunciados, as explicações de algumas estruturas gramaticais apresentadas no quadro pela professora e os momentos de humor na aula.

Seguindo a metodologia aplicada durante o primeiro ciclo da IA, procederemos à interpretação da matriz da interação que visa registar pares de ocorrências e assim considerar as relações entre elas durante todo o processo interativo nesta parte da aula.

Consequentemente, uma vez mais, notamos o maior número de pares de ocorrências registadas nas interseções de colunas horizontais e verticais correspondentes às categorias 4 (fazendo perguntas) e 8 (respondendo). Desse modo, o par 4 (fazendo perguntas) - 8 (respondendo) com o valor de 19 ocorrências e o par 8 (respondendo) – 4 (fazendo perguntas) com o valor de 14 ocorrências, (ver quadro 5), foram os mais frequentemente registados nesta matriz de interação. Assim, constata-se que, nesta aula, o evento interativo mais frequente foi a troca de perguntas e respostas entre o professor e aluno, respetivamente, com a estrutura 4, 8, 4, 8.

Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1											
2					1	1		2		1	5
3								9		2	11
4				4		1		19		2	26
5			1	2	8	2		8	3	2	26
6				1		1		3		2	7
7											
8		4	10	14	11	2		10	1	3	55
9					2					2	4
10		1		5	3			4		2	15
Total		5	11	26	25	7		55	4	16	

Quadro 5: Matriz de dados. Interação na aula do segundo ciclo

A seguir, vão-se considerar outros pares que foram registados como frequentes. Assim, os pares 8 (respondendo) - 3 (aceitação ou uso das ideias dos alunos) com valor de 10 ocorrências e 3 (aceitação ou uso das ideias dos alunos) - 8 (respondendo) com valor de 9 ocorrências, mostram que a professora aceitava as ideias dos alunos, as clarificava e desenvolvia conforme a direção desejada. Outros pares que vale a pena considerar são 8 (respondendo) - 5 (exposição), com valor de 11 ocorrências e 5 (exposição) - 8 (respondendo) com valor de 8 ocorrências. O que podemos constatar neste caso é que, a troca de enunciados não se baseava só nas sequências de pergunta-resposta, mas também nas sequências de exposição das ideias da professora sobre o conteúdo ou procedimento, e de reação dos alunos às mesmas. Finalmente, assinala-se, também, registado como um dos mais significativos, o par 8 (respondendo) - 8 (respondendo) com o valor de 10 ocorrências. Tal situação fica a dever-se ao facto de os estudantes mostrarem uma atitude colaborativa e, em alguns casos, produzirem enunciados mais extensos.

Se analisarmos o quadro 6, vamos obter informações concretas sobre o processo interativo na aula.

	Componente	Nº de ocorrências	Percentagem %
Participação de professor	Influência direta	33	22
	Influência indireta	42	28
Participação de alunos	Respondendo	55	36,67
	Iniciando a participação	4	2,67
Silêncio ou confusão		16	10,67
Total		150	

Quadro 6: Participação da professora, alunos e silêncio ou confusão na interação na aula do segundo ciclo

Assim, podemos extrair as seguintes conclusões:

- A participação da professora (influência direta e influência indireta) na interação na aula supera a do aluno: 50% contra 39,34%;

- Quanto à relação entre influência direta e influência indireta, nota-se o domínio da influência indireta que supera a direta em 6 %;
- Os lapsos de silêncio ou confusão não tiveram muita influência na interação, embora fossem mais frequentes do que na aula referente ao primeiro ciclo da IA;
- No discurso da professora dominam as categorias 4 (fazendo perguntas) e 5 (exposição), que representam 26 das 42 ocorrências da influência indireta, e 26 das 33 ocorrências da influência direta, respectivamente;
- Constata-se o predomínio do padrão interativo não diretivo.

Uma vez feita a análise dos dados quantitativos do *corpus*, vamos prosseguir para a interpretação do processo interativo na aula. Para esse efeito, partiremos da análise da gravação em vídeo (transcrito no anexo 2), e observarmos mais pormenorizadamente o respetivo conteúdo.

Em primeiro lugar, faremos um breve resumo do início da aula em questão. Como anteriormente foi apontado, esta aula faz parte da unidade didática *Tempos livres* e o início desta aula serviu para retomar o essencial da aula anterior e para introduzir o novo tema. Por outras palavras, a professora começou a aula com os cumprimentos, retomou a aula anterior e, a seguir, através de perguntas aos alunos, introduziu o tema desta aula. Cada um dos alunos presentes na sala respondeu à pergunta feita pela professora sobre os seus tempos livres e fez um breve comentário. A seguir, quando todos acabaram apresentar o que gostavam de fazer nos tempos livres, a professora deu instruções para a realização da primeira atividade na aula.

Assim sendo, realçaremos que os eventos interativos mais frequentes nesta parte da aula foram as sequências de pergunta-resposta entre a professora e os alunos. Este fenómeno é resultado da relação assimétrica entre os sujeitos, já que compete à professora apresentar o tema da aula.

Portanto, a aula começa com os cumprimentos, e só depois de várias perguntas que a professora fez e de os alunos responderam de maneira muito simples e em conjunto, só um dos alunos tomou a palavra.

(1) P: Boa tarde a todos!

(2) AAA: Boa tarde!

(3) P: Vêm bem-dispostos?... bem dispostos? estão bem-dispostos? sim?

(4) AAA: Sim.

(5) P: São três... mas esperamos que... venham outros alunos também... mas por agora vamos começar... e ... alguém se lembra que fizemos na aula anterior?...

(6) A 1: Sim.

Nota-se, portanto, que, logo no início, a professora encontra dificuldades na hora de desenvolver a interação individual com um dos alunos já que fez algumas perguntas seguidas a fim de estimular a participação deles. Porém, a retoma do conteúdo da aula anterior fornece equilíbrio e estabelece um ritmo na troca de enunciados.

(9) P: E então... do quê te lembrás ainda?

(10) A 1: Sim...os quartos de casa /.../

(11) P: Os quartos de casa, não é?

(12) A 1: (incompreensível)... e depois também a casa de banho /.../

(13) P: As coisas que se encontram /.../

(14) A 1: As coisas que se encontram em casa, sim.

Uma vez estabelecida a sequência pergunta-resposta, para a manter, a professora usa várias estratégias. Inquirido sobre o programa que gosta mais de ver na televisão, um dos alunos responde:

(32) A 2: E... notícia /.../

(33) P: Notícias.

(34) A 2: Notícias.

(35) P: Sim.

(36) A 2: E... películas [sic]... /.../

(37) P: Como?

(38) A 2: Películas [sic]

(39) P: FILMES.

(40) A 2: Filmes.

(41) P: Sim... [escreve no quadro]... muito bem e... Jasim!

Assim, em primeiro lugar, a professora tem de tomar uma atitude perante os erros que os alunos produzem e que, neste caso, acontecem por causa das transferências da LM deles. A professora, por sua vez, opta por corrigi-las logo que aparecem sem perturbar o ritmo da troca de enunciados. Para manter a interação, normalmente usa expressões de concordância (*sim*). Por

outro lado, para avaliar o enunciado do aluno e para estimular a sua participação, no final da troca e antes de passar a palavra ao outro aluno, usa o reforço *muito bem*. Por conseguinte, uma vez mais, detetamos o modelo típico nos eventos interativos, a chamada IRA.

Continuando com a análise do discurso da professora, focar-nos-emos em dois fenómenos, a focagem e a negociação. Encontramos a focagem nas seguintes sequências:

- (9) P: E então... do quê te lembrás ainda?
- (10) A 1: Sim...os quartos de casa /.../
- (11) P: Os quartos de casa, não é?
- (12) A 1: (incompreensível)... e depois também a casa de banho /.../
- (13) P: As coisas que se encontram /.../
- (14) A 1: As coisas que se encontram em casa, sim.
- (15) P: Sim...e depois? fizemos um... pequeno texto, não é?
- (16) AA: Sim.
- (17) P: Guillermo, de que era o texto?...
- (18) A 2: E...de quarto...de casa /.../
- (19) P: Sim, mas era a casa... dos...
- (20) A 1: Sonhos.
- (21) P: Sonhos, não é?
- (22) A 2: É... sim.
- (23) P: Sim... então, fizemos uma casa dos vossos sonhos.

Como podemos notar, o objetivo da professora é obter as respostas sobre o conteúdo da aula anterior. Para o conseguir, foi necessário dirigir as respostas que lhe oferecem os alunos e a interação em geral. Desse modo, o que logo no início fez foi focar a conversação num assunto concreto. Assim, orientou a conversação para obter as respostas desejadas, tal como acontece nas linhas (13) e (19). Em primeiro lugar oferece aos alunos umas pistas que deveriam seguir, retoma o que eles disseram e finalmente recapitula tudo para completar um evento interativo.

Outro fenómeno presente no discurso da professora e da natureza semelhante é a negociação. Encontra-se na maioria das trocas entre a professora e os alunos. Assim, logo no início, detetamos um exemplo de adaptação da fala da professora:

(3) P: Vêm bem-dispostos?... bem dispostos? estão bem-dispostos? sim?

(4) AAA: Sim.

Como esta sequência aparece no princípio da aula, o seu objetivo é começar o processo interativo. Para esse efeito, inicialmente foi preciso adaptar os enunciados da professora com o objetivo de fornecer um *input* compreensível. Consequentemente, o *input* compreensível ofereceu a continuação da conversação e assim contribuiu para o desenvolvimento da interação verbal na aula.

Outro fenómeno a considerar é a gestão da palavra na aula. Pode-se confirmar que foi a professora que orientou sempre a interação e decidiu sobre as tomadas de palavra. A ordem estabelecida das tomadas de palavra foi alterada só duas vezes.

No primeiro caso, inquiridos sobre se conheciam o tango, um dos passatempos de uma aluna, foi ela a primeira que respondeu e a seguir outros alunos confirmaram.

(75) A 4: Sim... acho que sim.

(76) P: Sim? [olhando para outros alunos]

(77) A 4: Acho que sim.

(78) AA: [gestos de confirmação]

(79) P: Gostam de dançar tango?...

No segundo caso, um dos alunos tomou a palavra espontaneamente na conversação sobre o tango e sugeriu que a aluna que estava interessada nesta dança o demonstrasse.

(83) P: É um bocado difícil, não é Judith?

(84) A 4: É difícil... é difícil... não é fácil.

(85) A 3: Pode praticar-nos?

[risos]

(86) P: Pode mostrar-nos?...

Como podemos ver na sequência anterior, a intervenção do aluno inclusivamente provocou risos fazendo com que o ambiente da aula fosse ainda mais agradável. Consequentemente, podemos constatar que o humor em sala de aula contribui para o desenvolvimento da interação verbal professor-aluno. Por outro lado, a quebra do modelo mais presente na aula, a IRA, influencia o ritmo da aula e favorece a participação espontânea dos alunos.

A seguir, vamos focar-nos no discurso dos alunos para observar e analisar a interação na aula a partir dessa perspectiva. Como já foi referido, estamos perante uma turma de aprendentes adultos que pretendem aprofundar o seu conhecimento de português. Distintamente da turma do primeiro semestre, que era bastante homogênea em termos de LM, a turma em questão corresponde ao nível A 1.2 e, na maioria dos casos, não foi possível contar com o chamado benefício no início da aprendizagem, presente nos aprendentes hispano-falantes. Assim sendo, as nossas expectativas relativamente ao processo interativo, mais precisamente, à interação verbal na aula, não podiam ser muito grandes tendo em conta o nível que os alunos tinham no início deste curso. Por outras palavras, os enunciados dos alunos eram muito reduzidos ou limitavam-se à comunicação não-verbal. Encontramos um dos exemplos deste tipo de conversação nas seguintes respostas de um dos alunos, depois de ser inquirido sobre o programa que gosta mais de ver na televisão:

(32) A 2: E... notícia /.../

(33) P: Notícias.

(34) A 2: Notícias.

(35) P: Sim.

(36) A 2: E... películas [*sic*]... /.../

(37) P: Como?

(38) A 2: Películas [*sic*]

(39) P: FILMES.

(40) A 2: Filmes.

No caso que acabamos de observar é evidente que se trata de um dos aprendentes hispano-falantes, mas este facto, nesta ocasião, corresponde a uma transferência negativa de LM. No entanto, em vez de contarmos com uma troca de enunciados mais acelerada e de certo modo extensa, o que neste caso podemos verificar é que o aluno se limita a produzir enunciados básicos e muito simplificados, que, apesar de tudo, chegam para manter a conversação com a professora.

Para além deste fenómeno, na parte da aula que decidimos analisar, no discurso dos alunos foi registada a tendência para usar comunicação não-verbal no momento de responder às perguntas da professora e para se expressarem. No entanto, este fenómeno não foi tão frequente

como na aula do primeiro ciclo da IA, já que pudemos comprová-lo só em duas sequências. Na primeira, a professora pergunta-lhes se conhecem o tango, os alunos confirmam o seu conhecimento não-verbalmente, e, na segunda, quando os alunos concordaram com a sugestão da professora de verem como uma das alunas dança o tango. Em ambos os casos, podemos interpretar a comunicação não-verbal como uma reação prevista para este tipo de perguntas. Dito isto, deduz-se que nesta ocasião a comunicação não-verbal não foi um dos fatores relevantes para o processo interativo na aula, mas de certa forma, todavia, favoreceu-o. Do mesmo modo, pudemos verificar que estes alunos preferiam usar os enunciados verbais aos não-verbais, embora muito simplificados.

No que diz respeito à participação dos alunos na aula, e contrariamente à aula do primeiro ciclo da IA, registaram-se várias ocorrências que foram iniciadas pelos alunos. Na conversação sobre os passatempos, uma das alunas tomou a iniciativa e perguntou à professora se gostava de tango e se conhecia o passatempo preferido dela:

(71) A 4: Gosta de tango?

(72) P: Sim, sim... gosto...

(73) A 4: Conhece [*sic*]?

(74) P: Claro, claro... [risos]... todo o mundo conhece, não é?

Nestas sequências podemos comprovar o interesse que a aluna mostra em manter a conversação com a professora. Aliás, em certos momentos é ela que toma o poder sobre a interação com a professora e a gestão de palavra.

A seguir, outro aluno também tomou a iniciativa e sugeriu que a mesma aluna mostrasse como dança em frente da turma:

(83) P: É um bocado difícil, não é Judith?

(84) A 4: É difícil... é difícil... não é fácil.

(85) A 3: Pode praticar-nos?

[risos]

(86) P: Pode mostrar-nos?...

Embora não se tenha expressado corretamente, o enunciado do aluno foi bem entendido e provocou reações. Trouxe momentos de bom humor à aula que contribuíram para, antes de mais nada, criar um ambiente mais agradável na aula e favoreceram o desenvolvimento da interação

em geral. Consequentemente, verifica-se que, com a criação de um ambiente mais agradável na aula, se pode provocar uma atitude mais colaborativa por parte dos alunos.

Finalmente, o último caso de ocorrências iniciadas pelos alunos dá-se quando a aluna, por iniciativa própria, oferece informações adicionais:

(91) A 4: Mas eu... necessito... um /.../

(92) P: Par.

(93) A 4: Um par... sim... par

(94) P: Para já temos três /.../

(95) A 4: Mas... tenho que... porque é el [sic] homem el [sic] que... dirige /.../

Como podemos verificar, a aluna não foi previamente inquirida sobre como se dança o tango. Aliás, é ela que mostra interesse em explicar à turma e à professora o tema, tomando a palavra, e, inclusivamente, interrompendo o discurso da professora.

Por último, consideraremos a atitude da professora na interação com os alunos e os outros fatores intervenientes na interação. Em primeiro lugar, pode-se constatar que a professora se mostrou muito motivada para desenvolver a interação verbal com os alunos, tentando despertar o seu interesse pelo tema da aula. Assim, recorreu às próprias experiências deles e a alguns conhecimentos comuns. Esforçou-se por criar um ambiente agradável na aula, o que contribuiu para uma participação mais colaborativa dos alunos. Não mostrou uma atitude diretiva, mas tentou aproximar o mais possível a conversação da aula de uma conversa espontânea. Para o conseguir, não prestou muita atenção aos erros que os aprendentes produziam e concentrou-se mais no desenvolvimento da interação com eles. Uns dos fatores que a ajudou a cumprir o seu objetivo foram os momentos de humor na aula, que, antes de mais nada, contribuíram para os alunos se sentirem mais à vontade para participar na conversação.

3.2.2 Considerações gerais sobre o segundo ciclo da IA

Após análise quantitativa e qualitativa dos processos interativos no segmento inicial da aula referente ao segundo ciclo da IA e depois da interpretação dos dados obtidos, pensamos poder apresentar algumas conclusões.

Após serem identificados e codificados os eventos interativos na aula conforme as categorias propostas por Flanders, foi registada a categoria 8 (respondendo) como a categoria

mais frequente, e, a seguir, as categorias 4 (fazendo perguntas) e 5 (exposição), as três correspondendo ao discurso de aluno e professora, respetivamente. A codificação dos eventos interativos permitiu-nos constatar que o padrão interativo dominante na aula foi o padrão interativo não diretivo. Comprovou-se, ainda, que a interação verbal na aula se desenvolveu à base de sequências de *pergunta-resposta*, correspondentes ao discurso da professora e os alunos, respetivamente. Os momentos de silêncio e confusão não influíram muito na interação na aula, embora tivessem sido mais frequentes do que na aula do primeiro ciclo. Enfim, constatou-se que o ritmo da troca de enunciados na aula foi consideravelmente acelerado e dinâmico.

Relativamente à análise do conteúdo da aula em questão, foram considerados os discursos da professora e dos alunos. No caso do primeiro, registaram-se focagem e negociação como estratégias mais frequentes usadas pela professora na interação com os alunos. Quanto ao processo da gestão da palavra, este foi controlado maiormente pela parte da professora. Os momentos em que a ordem da gestão da palavra determinada pela professora foram alterados contribuíram para o desenvolvimento da interação na aula em geral. Precisamente nestes momentos, os alunos mostraram mais interesse em participar na conversação na aula. No que diz respeito ao discurso deles, pode-se constatar que produzem enunciados reduzidos e simplificados, correspondentes ao nível elementar do português que possuem, mas que preferem isso que comunicar não-verbalmente. Em geral o que se pode declarar é que os alunos mostraram uma atitude colaborativa na interação verbal na aula.

Por último, podemos concluir que, à semelhança da aula do primeiro ciclo desta IA, o papel principal e dominante na interação verbal na aula foi desempenhado pela professora. No seu discurso, predominaram perguntas e exposição. Mesmo assim, podemos constatar que tentou sempre levar os alunos a terem uma atitude mais participativa e colaborativa. Para o conseguir, serviu-se de algumas situações de humor, que contribuíram para um ambiente ainda mais agradável na aula em que os alunos tinham oportunidade de mostrar a iniciativa. Noutras ocasiões recorreu às experiências próprias dos estudantes e assim assegurou a continuação do processo interativo. Finalmente, pode-se constatar que a professora conseguiu manter um ritmo dinâmico na aula e portanto favorecer a interação em geral.

3.3 Terceiro ciclo

O terceiro ciclo da IA aconteceu no segundo semestre do ano letivo 2011/2012 na FLUP. À semelhança dos ciclos anteriores, foi feita a videogravação do início da primeira aula deste ciclo de regências do nosso estágio pedagógico. A esta assistiram os aprendentes da turma 2, que já se apresentou no ponto 2.1 deste relatório. Seguem-se as análises e as interpretações dos dados obtidos.

3.3.1 Análise e interpretação da aula do terceiro ciclo

A aula de PLE referente ao terceiro ciclo da IA foi ministrada no dia 13 de junho de 2012 na FLUP. Como já foi referido, a mesma faz parte do último ciclo de regências do nosso estágio pedagógico e integra-se na unidade didática *Férias*. A parte da aula que a seguir vai ser analisada corresponde à parte inicial da primeira aula em duração de 4'30''. Seguem-se a identificação e a codificação dos eventos ocorridos.

Categoria	Nº de ocorrências
1 (aceitação dos sentimentos dos alunos)	-
2 (elogio ou encorajamento)	10
3 (aceitação ou uso das ideias dos alunos)	9
4 (fazendo perguntas)	19
5 (exposição)	21
6 (dando direções)	3
7 (crítica ou justificativa de autoridade)	-
8 (respondendo)	51
9 (iniciando a participação)	1
10 (silêncio ou confusão)	8

Quadro 7: Categorias e número de ocorrências registradas

Tal como fizemos nos ciclos anteriores, primeiro vamos considerar os eventos interativos registados e a sua frequência. Vamos constatar que, de novo, não foi registado nenhum evento

que corresponda à categoria 1 (aceitação dos sentimentos dos alunos) devido às mesmas razões que foram anteriormente explicadas.

Foram registadas 10 ocorrências correspondentes à categoria 2 (elogio ou encorajamento), 9 ocorrências correspondentes à categoria 3 (aceitação ou uso das ideias dos alunos), 19 ocorrências correspondentes à categoria 4 (fazendo perguntas), 21 ocorrências correspondentes à categoria 5 (exposição), 3 ocorrências correspondentes à categoria 6 (dando direções), nenhuma ocorrência correspondente à categoria 7 (crítica ou justificativa de autoridade). Quanto ao discurso dos alunos, foram registadas 51 ocorrências correspondentes à categoria 8 (respondendo) e 1 ocorrência correspondente à categoria 9 (iniciando a participação). Finalmente, foram registadas 8 ocorrências correspondentes à categoria 10 (silêncio ou confusão).

Após a apresentação das categorias registadas nos discursos da professora e dos alunos, constata-se que a categoria dominante na aula é a categoria 8 (respondendo), quanto ao discurso dos alunos, e a categoria 5 (exposição) relativamente ao discurso da professora. Os períodos de silêncio ou confusão (8 ocorrências registadas) são consequência do nível de domínio do português dos aprendentes, mas também dos momentos de humor e das explicações apresentadas no quadro pela professora.

Seguindo a metodologia aplicada nos ciclos anteriores desta IA, vamos observar as ocorrências registadas em pares na matriz de interação para, considerando as relações entre elas, obtermos uma imagem mais completa dos processos interativos na parte da aula em questão.

Assim, observando o quadro 8, podemos constatar que o maior número de pares de ocorrências foi registado na interseção de colunas horizontais e verticais correspondentes às categorias 4 (fazendo perguntas) e 8 (respondendo). Por outras palavras, o par 4 (fazendo perguntas) - 8 (respondendo) com o valor de 18 ocorrências e o par 8 (respondendo) - 4 (fazendo perguntas) com o valor de 9 ocorrências, foram os mais frequentemente registados nesta matriz de interação. Este facto permite-nos concluir que o evento interativo mais frequente nesta parte da aula foi a troca de perguntas e respostas entre a professora e o aluno, respetivamente, com a estrutura de 4, 8, 4, 8.

Categoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1											
2				4	1	2		3			10
3		1	1	1	1			4		1	9
4				1				18			19
5				1	5			11	1	3	21
6								2			2
7											
8		7	7	9	13			11		4	51
9		1									1
10		1	1	2	1	1		2			8
Total		10	9	18	21	3		51	1	8	

Quadro 8: Matriz de dados. Interação na aula do terceiro ciclo

Outros pares muito frequentes na aula foram os pares 8 (respondendo) - 5 (exposição) com valor de 13 ocorrências, e 5 (exposição) - 8 (respondendo) com valor de 11 ocorrências, o que mostra que as ideias da professora foram seguidas muitas vezes pelos comentários dos alunos. Finalmente, o par 8 (respondendo) - 8 (respondendo) com o valor de 11 ocorrências deve-se a dois factos: por um lado, os alunos mostraram uma atitude colaborativa, e, por outro lado, em certas situações, produziram enunciados mais extensos.

Passando para a determinação dos valores de todas as ocorrências ao nível do *corpus* analisado, (quadro 9), podemos concluir que:

	Componente	Nº de ocorrências	Percentagem %
Participação de professor	Influência direta	24	19,67
	Influência indireta	38	31,15
Participação de alunos	Respondendo	51	41,8
	Iniciando a participação	1	0,82
Silêncio ou confusão		8	6,56
Total		122	

Quadro 9: Participação da professora, alunos e silêncio ou confusão na interação na aula do terceiro ciclo

- A participação da professora (influência direta e influência indireta) na interação na aula supera a do aluno, (50,82% contra 42,62%);
- Quanto à relação entre influência direta e influência indireta, nota-se o domínio da influência indireta que supera a direta em 11,48%;
- Os lapsos de silêncio ou confusão têm pouca relevância;
- No discurso da professora predomina a categoria 5 (exposição) que representa 21 das 24 ocorrências que representam a influência direta;
- Constata-se o predomínio do padrão interativo não diretivo.

Uma vez considerados e interpretados os dados quantitativos do *corpus* em questão, vão-se analisar outros aspetos dos processos interativos registados. Para esse efeito, vai-se partir da transcrição das videograções (anexo 3) que permitirá considerar a relação entre o conteúdo da aula e os eventos interativos registados.

Como já foi apontado, a aula em questão fazia parte da unidade didática que tinha como tema as *Férias*. Nesta ocasião, e à diferença das aulas anteriores, a iniciação da aula não serviu para retomar o conteúdo da aula anterior. A professora, depois de comentários iniciais sobre o tempo e o fim de semana dos alunos, optou por introduzir logo o novo tema. Como a respetiva unidade didática visava aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre lusofonia e as cidades

lusófonas, a professora neste início da aula tentou abrir o caminho para o respetivo tema, recorrendo a várias estratégias. Dessa maneira, logo no início, pediu para todos os alunos responderem individualmente à pergunta porque estudavam português. Depois de obter as respostas, procedeu por *brainstorming* à explicitação do conceito de *Lusofonia*. Tudo isto serviu para levar os estudantes a aproximarem-se do conteúdo principal da aula e para desenvolver a interação oral na qual participou a maioria dos alunos presentes. Uma vez terminada esta fase inicial, procedeu-se à introdução da primeira atividade.

Tal como nas aulas previamente analisadas, nota-se que os eventos interativos mais frequentes registados foram as sequências de pergunta-resposta entre a professora e os alunos.

Logo no início, a conversação sobre o fim de semana dos alunos foi desviada para outra direção por iniciativa de um dos alunos, o que se pode comprovar nas seguintes sequências:

(10) P: Sabem ... o fim de semana já passou, mas...

(11) A 2: Todos... dias... timos [*sic*] aula.

(12) P: Ultimamente sim /.../

(13) A 2: Sim /.../

(14) P: Mas... não é sempre ... só dois dias por semana /.../

(15) A 2: Nós [mostra para o aluno ao lado] estamos sim [risos]... todos dias, exatamente.

(16) A 3: Mas fim de semana não... [risos]

Como se pode notar, o objetivo da professora era comentar o fim de semana dos alunos, mas um dos alunos, por iniciativa própria, decidiu alargar a conversação. Embora se tratasse de um desvio, este fenómeno favoreceu o desenvolvimento da interação criando um ambiente mais agradável e descontraído. O mesmo podemos comprovar se chamarmos a atenção para os momentos de humor que ocorreram como consequência deste fenómeno.

A seguir, a professora volta a orientar a conversação e a interação com os alunos, e para abrir o caminho para o tema da aula, interessa-se pelos razões que levaram os alunos a estudar português. Nesta parte encontraremos muitos momentos de avaliação dos enunciados dos alunos no discurso da professora. Assim, as expressões como, *bem! muito bem! sim!* e *<hum>*, têm função de avaliação e concordância, e por outro lado, de estímulo. Tendo em conta tudo o que foi exposto, acima, encontramoos-nos, uma vez mais, com o modelo da IRA.

Como o objetivo da professora é introduzir o novo tema da aula, para o conseguir serve-se de várias estratégias. Em primeiro lugar, no discurso da professora, antes de mais nada, notamos o fenómeno da focagem a nível global da parte da aula analisada. Inicialmente, ela parte das experiências dos alunos quanto à aprendizagem de português, a seguir, chama a atenção para os países de língua portuguesa, para se focar, finalmente, no conceito de *Lusofonia*.

Outra estratégia que a professora aplica é o *brainstorming*. Neste caso, o seu propósito é o levantamento do conceito de *Lusofonia* através do desenvolvimento da interação com os alunos:

(66) P: É preciso saber... não é preciso, mas... convém saber... agora, alguma vez ouviram ... a palavra ... LUSOFONIA? [escreve no quadro]

(67) A 2: Sim.

(68) P: Sim? quê... vamos ver as ideias que... lhes aparecem...

(69) A 2: Pessoas que... as linguas [sic] lusófonas son [sic] as linguas [sic] portuguesas de...

(70) P: Então, português [escreve no quadro]

(71) A 2: Português... sim.

(72) P: Mais?

(73) A 3: A música (incompreensível).

(74) P: Muito bem [escreve no quadro]... depois?...

(75) A 3: Cultura.

(76) A 2: Cultura...

(77) P: [escreve no quadro]... ...

(78) A 1: Não sei.

(79) P: Onde... onde podemos encontrar lusofonia, onde...?

(80) A 4: Amizade.

(81) P: Amizade? pode ser, sim, claro... promove amizade.

Ao realizarem o *brainstorming*, os alunos deram várias respostas à pergunta da professora. A iniciativa que cada um deles tomou foi voluntária, embora a professora tivesse sempre orientado as respostas e estimulado os alunos a desenvolverem a respetiva conversação.

Nessa orientação, aplicou uma outra estratégia: a negociação. Assim, depois de aceitar as ideias dos alunos, adaptou as suas propostas conforme os seus objetivos, como podemos verificar na seguinte sequência:

(68) P: Sim? quê... vamos ver as ideias que... lhes aparecem...

(69) A 2: Pessoas que... as linguas [sic] lusófonas son [sic] as linguas [sic] portuguesas de...

(70) P: Então, português [escreve no quadro]

(71) A 2: Português... sim.

Convém, também, realçar que, no caso da aula analisada, não foi registado nenhum uso da negociação para fornecer um *input* compreensível. Este fenómeno é consequência do facto de os alunos já possuírem um certo conhecimento do português, maior do que no início do curso, e, por outro lado, já estarem habituados ao discurso da professora.

Outro fator interveniente na interação entre a professora e os alunos que vamos considerar a seguir é a gestão da palavra. Assim, pudemos comprovar que os turnos da tomada da palavra normalmente foram respeitados. Também, pudemos verificar que a gestão da palavra foi feita pela professora. Todavia, registaram-se mais alterações na ordem estabelecida, professor-aluno.

Assim, no primeiro caso, inquiridos sobre como foi o fim de semana, um dos alunos toma a iniciativa e desvia do tema principal da conversação, como já foi referido anteriormente.

(10) P: Sabem ... o fim de semana já passou, mas...

(11) A 2: Todos... dias... timos [sic] aula.

(12) P: Ultimamente sim /.../

(13) A 2: Sim /.../

(14) P: Mas... não é sempre ... só dois dias por semana /.../

(15) A 2: Nós [mostra para o aluno ao lado] estamos sim [risos]... todos dias, exatamente.

(16) A 3: Mas fim de semana não... [risos]

Depois, um outro aluno toma a palavra para clarificar a situação e, durante esses momentos, a conversação é conduzida pelos alunos, e não pela professora. Depois dos momentos de humor, a professora retoma a palavra e orienta a conversação e a interação com os alunos.

A seguir, ao serem inquiridos sobre se a língua portuguesa se fala só em Portugal, os alunos responderam que não e começam a enumerar os outros países de língua portuguesa, tomando a palavra espontaneamente.

(41) P: Muito bem ... e português se fala só em Portugal ou...?

(42) AA: Não.

(43) P: Não. alguém sabe...?

(44) A 2: Brasil.

(45) A 3: Cabo Verde.

(46) P: Cabo Verde. muito bem.

(47) A 2: Angola, Moçambique.

[ruído de fundo]

(48) A 3: Guiné-Bissau.

(49) A 2: Guiné-Bissau?

(50) P: Sim. muito bem.

Finalmente, os dois casos de alterações na gestão da palavra foram registados durante o processo de *brainstorming*. Como já foi referido, a estrutura deste fenómeno permite a tomada da palavra arbitrariamente, o que se pode verificar nas respostas dos alunos quando apresentaram as suas ideias relativamente ao conceito de *Lusofonia*.

Considerando o discurso dos alunos, lembraremos em que contexto se ministram as aulas de PLE. Como já foi referido, trata-se de aprendentes adultos que já têm um prévio conhecimento de outras LEs. No caso da análise do início da aula do terceiro ciclo da IA, pudemos constatar que, estando quase no fim do curso, os aprendentes possuem uma base elementar sólida do português. Este facto tem uma grande importância na hora de observar o processo interativo na aula, visto que, por esta razão, os enunciados dos alunos já não são tão simplificados e reduzidos. Aliás, pudemos verificar uma certa fluência na produção dos mesmos. Podemos comprovar tudo isto na resposta de um dos alunos depois de lhe ter sido pedido que apresentasse as suas razões para estudar português.

(18) A 3: Porque estou trabalhar aqui. e depois tenho que trabalhar no Brasil... e por isso é importante para português... além, gosto muito... é uma língua do [sic] que eu gosto muito...

Como podemos notar, os enunciados do aluno são mais completos e mais extensos.

O que se pode verificar também, é que os alunos só uma vez na parte da aula analisada interagiram com a professora não-verbalmente. Por outras palavras, os aprendentes não sentiram a necessidade de se expressar não-verbalmente porque já tinham o conhecimento em português suficiente para produzir enunciados orais. Continuando a considerar a participação dos alunos na aula em questão, pudemos constatar que, em geral, os alunos mostraram interesse em participar na conversação. Com efeito, todos os alunos participaram na conversação pelo menos uma vez, durante a parte da aula observada. O que é ainda mais relevante salientar é que essa participação não foi forçada, mas na maioria das vezes voluntária e arbitrária.

Quanto ao discurso da professora, sublinhemos, ainda que ela se mostrou muito motivada para desenvolver a interação verbal com os alunos, tentando sempre despertar o seu interesse pelo tema da aula. Como anteriormente foi apontado, para o conseguir, recorreu a várias estratégias, entre as quais o *brainstorming*, muito produtivo quanto ao processo interativo. De um modo geral, a professora conseguiu criar um ambiente agradável e descontraído o que favoreceu muito a interação com os alunos na aula.

Nota-se, no fim, que na aula em questão não foram detetadas ocorrências que perturbassem o ritmo estabelecido na aula. Por outras palavras, não houve situações em que a professora corrigisse a pronúncia e outros aspetos da fala dos aprendentes. Tudo isto contribuiu para que a interação entre a professora e os alunos fosse natural, espontânea e para que se favorecesse a aprendizagem do português.

3.3.2 Considerações gerais sobre o terceiro ciclo da IA

Depois de se ter analisado e interpretado o *corpus* referente ao terceiro ciclo da IA, julgamos poder tirar algumas conclusões gerais sobre o mesmo.

A categoria 8 (respondendo) foi registada como a mais frequente, seguida pela categoria 5 (exposição). Depois da interpretação da frequência das outras categorias, foi possível constatar o padrão interativo não diretivo dominante na aula. Após a interpretação da matriz da interação na respetiva aula, verificou-se que o processo interativo foi desenvolvido à base de sequências de pergunta-resposta correspondentes ao discurso da professora e dos alunos, respetivamente. Por outro lado, os momentos de silêncio e confusão não influíram muito na interação na aula, o que

nos permitiu considerar que a troca de enunciados entre a professora e os alunos teve um ritmo dinâmico.

Quanto ao discurso da professora, foi possível concluir que a focagem foi a estratégia dominante na sua interação com os alunos. De seguida, também foi registado um fenómeno, (o *brainstorming*), que provocou um grande número de eventos interativos, nomeadamente. O mesmo despertou interesse nos alunos e forneceu colaboração por parte deles. Dentro do mesmo fenómeno foi considerado o procedimento da gestão da palavra, e comprovou-se que as tomadas da palavra foram feitas arbitrariamente, conforme a estrutura do *brainstorming*. Quanto ao discurso dos alunos, pudemos constatar que, ao contrário das aulas previamente analisadas, os aprendentes produziram enunciados mais extensos e já não sentiram necessidade de expressar-se não-verbalmente. Este facto é consequência de o seu conhecimento de português ser mais sólido do que no início do respetivo curso. Pode-se verificar ainda que os alunos mostraram uma atitude colaborativa na conversação na aula e desse modo, pela sua parte, contribuíram para a interação verbal com a professora.

Finalmente, resta-nos salientar que, tal como nas aulas do primeiro ciclo e do segundo ciclo desta IA, o papel dominante na interação verbal foi desempenhado pela professora. Embora no seu discurso tenha predominado a exposição (categoria 5), comprovou-se que tinha uma atitude motivadora quanto à interação com os alunos e que sempre visava criar um ambiente agradável na aula. Por último, relativamente aos alunos, notou-se que mostravam uma atitude mais colaborativa do que nas aulas dos outros ciclos da IA, e que a sua participação foi de grande importância para o processo interativo na aula.

3.4 Síntese dos três ciclos da IA

Como já foi apontado anteriormente, escolher o caminho certo para analisar o discurso pedagógico não supõe a procura do *melhor* método na prática educativa, mas considerar o que se passa realmente na sala de aula entre o professor e os alunos. Por conseguinte, para atingir o nosso objetivo, isto é, para compreender a interação verbal nas aulas de PLE, nível A 1.2, tentamos reconstruir o respetivo processo através de uma análise dos eventos interativos ocorridos nas aulas que constroem o *corpus* desta IA, a qual nos permitiu retirar algumas ilações.

Em primeiro lugar, começamos por salientar que na análise de cada uma das aulas foi aplicada a mesma metodologia. A partir das gravações em vídeo e das respetivas transcrições,

procedeu-se à identificação e à codificação dos eventos interativos conforme as categorias propostas por Flanders. Obter os dados quantitativos sobre os processos interativos nas aulas permitiu a construção das matrizes da interação e daí a elaboração dos quadros que visavam interpretar os resultados das respetivas análises. Por outro lado, a partir do mesmo *corpus* foi feita a análise do conteúdo que permitiu considerar vários aspetos da interação nas aulas e assim completar a imagem do respetivo processo. Depois da observação dos três ciclos da IA, pudemos constatar que:

- 1) Quanto à categorização dos eventos interativos nas aulas observadas, a categoria dominante foi a 8 (respondendo), relativamente ao discurso dos alunos e as categorias 4 (fazendo perguntas) e 5 (exposição), no que diz respeito ao discurso da professora;
- 2) Os eventos mais frequentes nas aulas foram as sequências de pergunta-resposta, iniciadas pela professora;
- 3) Em todas as aulas consideradas domina a influência indireta por parte da professora, o que permitiu determinar os padrões interativos não diretivos;
- 4) Quanto à análise do conteúdo, foi possível detetar os fenómenos mais frequentes no discurso da professora, nomeadamente, a focagem e a negociação;
- 5) A gestão da palavra foi feita normalmente pela professora; as alterações nesse procedimento favoreceram a interação nas aulas;
- 6) A figura dominante nos processos interativos foi a professora, embora os alunos tivessem mostrado uma atitude colaborativa;
- 7) Os momentos de humor nas aulas sempre favoreceram a criação de um ambiente mais agradável e contribuíram muito a interação em geral.

Pudemos constatar que as aulas foram ministradas num ambiente agradável e dinâmico, que houve diversos eventos interativos e que a professora geralmente conseguiu provocar a participação mais ativa dos alunos.

Conclusões gerais

O ensino e aprendizagem de LEs, hoje em dia, visa tornar o aprendente capaz de utilizar a língua-alvo em mais diversas situações de comunicação através do desenvolvimento de um conjunto de competências, especialmente, competências comunicativas em língua. Na perspectiva de QECR (2001), para atingir esse objetivo, adota-se a abordagem orientada para a ação que entende o utilizador e o aprendente atores sociais que cumprem tarefas em circunstâncias determinadas, a fim de satisfazer as suas necessidades.

Partimos dessa abordagem neste estudo e da hipótese que o ensino e aprendizagem de LEs é visto como um conjunto de acontecimentos interacionais. Afirmando, portanto, a importância do desenvolvimento das atitudes colaborativas na aula de LE, interessamo-nos pelo tema da interação verbal entre professor e alunos na aula de PLE. Além disso, optamos por elaborar este estudo porque, conforme Castro, Vieira e Sousa (1991), a análise da interação verbal em contexto pedagógico vai contribuir especialmente para a o domínio da formação inicial e contínua de professores.

Assim sendo, o nosso objetivo não foi obter resultados e conclusões genéricos, mas analisar o seu significado a partir da perspectiva dos atores que neles participaram e refletir sobre a nossa prática pedagógica. Para esse efeito, decidimos analisar a interação verbal nas aulas de PLE, nível A 1.2 e, desse modo, entender melhor os processos interativos e o seu funcionamento. Optamos, portanto, por basear-nos na metodologia proposta por Flanders (1970), e na análise de conteúdo das aulas em questão. Durante três ciclos da IA, consideramos as fases iniciais de três aulas correspondentes aos três ciclos das nossas regências pedagógicas, e a partir das videograções e respetivas transcrições das mesmas, delimitamos o *corpus* deste estudo que a seguir foi analisado.

Na análise dos processos interativos nas aulas de PLE, tentamos saber mais sobre os fatores intervenientes na interação verbal entre os alunos e a professora. Apoiando-nos sempre na fundamentação teórica, procuramos chegar à essência de um evento interativo e analisar o seu funcionamento.

Em primeiro lugar, refletimos sobre o conceito de comunicação, e concluímos que comunicação e interação são dois fenómenos intrinsecamente ligados. A seguir, sublinhamos a

importância da competência comunicativa para o desenvolvimento da interação verbal na aula. Nessa ocasião, chamamos a atenção especial para o recurso a comunicação não-verbal por parte dos alunos, que, depois, foi confirmada na análise das aulas.

Definimos igualmente os conceitos da interação verbal e de processo interativo, e refletimos sobre a estrutura e o funcionamento da interação na aula de LE. Focamo-nos, nos comportamentos interacionais do professor e dos alunos e constatamos que o processo interativo se baseia na relação assimétrica entre os mesmos sujeitos. Assim, verificamos, na análise das aulas em questão, que a figura dominante nos processos interativos foi a professora, mas que os alunos mostraram uma atitude colaborativa. Sublinhamos, uma vez mais, que é de extrema importância propiciar um ambiente agradável na aula e assim fomentar nos alunos a verbalização das suas ideias e crenças.

No que diz respeito aos eventos interativos, decidimos identificá-los e codificá-los segundo a metodologia proposta por Flanders. O respetivo procedimento permitiu-nos detetar o nível da participação da professora e dos alunos, e verificar o domínio do padrão interativo não diretivo nas aulas em análise.

Na análise de conteúdo do respetivo *corpus*, procuramos reconstruir os processos interativos nas aulas. Assim, focamo-nos na estrutura e o funcionamento das trocas verbais (e não-verbais) entre a professora e os alunos e nos mecanismos de adaptação do discurso pedagógico. Consideramos, portanto, os atos de fala e gestão da palavra e confirmamos que a professora foi controladora da respetiva interação e que a distribuição da palavra, na maioria das vezes, foi feita por ela. Detetamos o evento mais frequente nas aulas em questão, *pergunta-resposta*, iniciado normalmente pela professora. Quanto à adaptação do discurso pedagógico, sublinhamos a importância da negociação de sentido, particularmente, a que tinha como objetivo fornecer um *input* compreensível. Da mesma forma, a focagem, juntamente com a negociação de sentido, foi detetada como a estratégia mais frequentemente utilizada pela professora na hora de manter a interação com os alunos.

De tudo o que realizamos neste estudo, tiramos algumas ilações gerais.

Em primeiro lugar, constatamos que aprofundamos os nossos conhecimentos relativamente aos processos interativos nas aulas o que contribuiu muito para a nossa formação

de professoras de PLE. A seguir, a partir do estudo dos vários trabalhos realizados nesta área, e a partir da nossa análise das aulas em questão, chegamos a perceber o que é realmente necessário para iniciar, manter e desenvolver a interação verbal entre alunos e professor numa aula de LE. Assim, concluímos que, antes de mais nada, é preciso criar um ambiente agradável na aula para assim propiciar aos alunos a possibilidade de se exprimirem verbalmente na língua-alvo. Em seguida, pensamos que o professor, como o controlador principal da interação na aula, deve despertar o interesse nos alunos e incentivar neles uma atitude colaborativa. Finalmente, consideramos que é de extrema importância estimular a participação nos alunos e assim levá-los desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem.

Por último, julgamos que, nas aulas realizadas durante o nosso estágio pedagógico, conseguimos, através do desenvolvimento da interação verbal, facilitar a aprendizagem do português dos alunos.

Referências bibliográficas

ALVAREZ, Maria L. O. (2002). *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. Universidade de Brasília, 2º Congresso Brasileiro de Hispanistas.

ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, Kathleen M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANÇÃ, Maria Helena (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, (51). 14-16.

ANDRADE, Ana Isabel Oliveira & SÁ, Maria Helena A. B. (1992). *Didáctica da língua estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa.

ARAÚJO e SÁ, Maria Helena, A. B. de (1996). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: Contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BERNSTEIN, Basil & DÍAZ, Mario (1984). Hacia una teoria del discurso pedagógico. *Towards a Theory of Pedagogic Discourse, CORE* 8 (3). Retirado em 23 de janeiro, 2012 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf

BIZARRO, Rosa (org.) (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas*. Porto: Areal Editores.

BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. Retirado em 23 de maio, 2011 de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>

CAMACARO DE SUÁREZ, Zully (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus* 14 (26). 189-206. Retirado em 15 de julho, 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76111491009.pdf>

CARDOSO, Teresa, M. L. (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CASTILLO, Daniel P. (1993). El discurso pedagógico. Retirado em 21 de maio, 2012 de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcccte.ilce.edu.mx%2Fdocs%2Fdiplom%2Fvaledu%2Fprieto_cast.doc&ei=57NTULO9Dc2KhQf7q4CYCg&usg=AFQjCNF-mU BwCOoZxM9x2ohMSrYonm YQ

CASTRO, Rui Vieira, VIEIRA, Flávia, & SOUSA, Maria Lourdes (1991). A Interação verbal em contexto pedagógico. Perspectivas de análise. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 343-357). Porto: SPCE.

CHOMSKY, Noam (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

CHOUDHURY, Shaheena (2005). Interaction in second language classrooms. *BRAC University Journal* 2(1). 77-82. Retirado em 9 de março, 2012 de <http://dspace.bracu.ac.bd/bitstream/handle/10361/530/Vol.2%20No.1.7.pdf?sequence=1>

CLARK, Ursula (2005). Bernstein's theory of pedagogic discourse: Linguistics, educational policy and practice in the UK English/literacy classroom. *English teaching: Practice and Critique* 4(3). 32-47. Retirado em 20 de maio, 2012 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ847260.pdf>

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

CONSOLO, Douglas Altamiro (2006). Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. *Linguagem & Ensino* 9(2). 33-55. Retirado em 9 de março, 2012 de <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rle.ucpel.tche.br%2Findex.php%2Frlle%2Farticle%2Fdownload>

[d%2F165%2F132&ei=kcBWUO MJemb0QwaIGQDw&usg=AFQjCNEI971CDX-Ha4UNGPOCQCMMd3782A](http://www.raco.cat/index.php/linksletters/article/viewFile/49847/87827)

COTS, Josep Maria (1996). Bringing discourse analysis into the language classroom. *Links & Letters*, (3). 77-101. Retirado em 9 de março, 2012 de <http://www.raco.cat/index.php/linksletters/article/viewFile/49847/87827>

COUTINHO, Clara P. *et al.* (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura* 13(2). 355-380. Retirado em 13 de abril, 2012 de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

DELAMONT, Sara (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

DIJK, Teun A. Van (1997). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*, (1) London: Sage Publications.

DUARTE, Isabel Margarida (2002). Camilo e o Naturalismo: Paródia enunciativa? *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e literaturas* XIX, 353-364. Retirado em 25 de setembro, 2012 de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4793.pdf>

DUCATTI, Ana Lucia F. (2010). *A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (Re)definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública*. Tese de mestrado. São José do Rio Preto, Brasil: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista.

DUCATTI, Ana Lucia F. (2011). A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (Re)definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas* 3(1). 111-137. Retirado em 9 de março, 2012 de http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art08.pdf

ELLIS, Rob (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.

ESTEVEES, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge A. LIMA & José A. PACHECO, (orgs.) *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto editora.

FABRÍCIO, Branca F. (1999). Interação na sala de aula e construção de conhecimento. *Intercâmbio*, (8). 217-234. Retirado em 23 de fevereiro, 2012 de <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4038/2685>

FISKE, John (2002). *Introduction to Communication Studies*. New York: Routledge.

FLANDERS, Ned A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley.

FONSECA, Joaquim (2001). *Língua e Discurso*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, Joaquim (1991). Heterogeneidade na língua e no discurso. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas II* (8), 261-304. Retirado em 25 de setembro, 2012 de http://aleph20.letras.up.pt/exlibris/aleph/a20_1/apache_media/H6VD3E9EKUMP8KS18KU78HARXER1QX.pdf

GASS, Susan M. & SELINKER, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.

GONZÁLEZ, Beatriz & LEÓN, Anibal (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*, (18). 30-41. Retirado em 12 de abril, 2012 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29540/1/articulo3.pdf>

GRZYBOVSKI, Denize & MOZZATO, Anelise R. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC, Curitiba* 15(4). 731-747. Retirado em 29 de julho, 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>

KNAPP, Mark L. & HALL, Judith A. (2010). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Boston: Wodsworth.

LEIRIA, Isabel (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático*, (3). Retirado em 29 de junho, 2012 de <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>

LEMONS, Marina, S. de & MENESES, Helena Isabel (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 18 (3). 267-274. Retirado em 15 de setembro, 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a05v18n3.pdf>

MEHAN, Hugh (1985). The Structure of Classroom Discourse. In DIJK, Teun A. Van (Ed.). *Handbook of discourse analysis* (pp. 119-131). London: Academic press.

MIGUÉNS, Sofia (2007). *Filosofia da Linguagem: Uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel P. (2007). A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Praxis Educativa, Ponta Grossa, PR* 2(2). 115-130. Retirado em 23 de fevereiro, 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89420204>

NASI, Lara (2007). O conceito de língua: um contraponto entre a Gramática Normativa e a Linguística. *Revista Urutágua - revista Académica multidisciplinar (DCS/UEM)*, (13). Retirado em 24 de maio, 2012 de <http://www.urutagua.uem.br/013/13nasi.htm>

OLIVEIRA, Luciano A. (2007). O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. *Sitientibus*, (37). 61-74. Retirado em 14 de fevereiro, 2012 de http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf

PALOMO, Sandra Maria S. (2002). Comunicação em sala de aula - Um problema de linguagem? *Dialogia*, 1. 109-118. Retirado em 9 de março, 2012 de http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v2/dialogov2_sandrapalomo.pdf

PÉREZ, Valentín M.O. (2004). La calidad del discurso educativo: Análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional. *Revista Complutense de Educación* 15(1). 167-184. Retirado em 29 de fevereiro, 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024516>

PRETTO, J. R. (2010). Competência comunicativa: importância e impacto no ensino de línguas estrangeiras. *Partes*. Retirado em 29 de fevereiro, 2012 de www.partes.com.br/educacao/competenciacomunicativa.asp

QUADRADO, Alessandro F. (2008). Letramento e aprendizagem cooperativa na educação linguística. *Eletras*. Retirado em 9 de julho, 2012 de http://www.utp.br/eletras/ea/eletras17/texto/primeirosensaios_17_2_letramento_e_aprendizagem.pdf

RINCÓN, Gloria, B., CARDONA, Elizabeth N. & MORALES, Claudia Alexandra R. (2005). Interacción en el aula y lenguaje : cómo enfrentar su investigación? *Anagramas: rumbos y sentidos de la comunicación* 4(7). 15-50.

SANTOS, Maria Francisca O. (2002). Contribuições dos aspectos não-verbais e verbais ao discurso de sala de aula. Retirado em 28 de maio, 2012 de http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_33.pdf

SAUSSURE, Ferdinand de (1992). *Curso de linguística geral*. (6ª ed). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SILVA, Célia M. O. (2008). Pensamento e linguagem: perspectiva interativa e dialógica em sala de aula. *Humanidades, Fortaleza* 23(1). 74-87. Retirado em 29 de agosto, 2012 de http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/10o_celia_maria_onofre_silva.pdf

TAVARES, Roseanne R. (2007). *A negociação da imagem na pragmática: Por uma visão sociointeracionista da linguagem*. Alagoas: Edufal.

Sitografia

- http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_33.pdf
- <http://www.partes.com.br/educacao/competencia comunicativa.asp>
- http://www.utp.br/eletras/ea/eletras17/texto/primeirosensaio_17_2_letramento_e_aprendizagem.pdf
- http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?newSearch=true&eric_sortField=&searchtype=basic&pageSize=10&ERICExtSearch_SearchValue_0=Ned+Flinders&eric_displayStartCount=1&_pageLabel=ERICSearchResult&ERICExtSearch_SearchType_0=au

Anexos

Anexo 1: Transcrição da aula do 1º ciclo

Data: 23.01.2012.

Duração da videogravação: 8 min

(1) P: Boa tarde a todos!

(2) AA: Boa tarde!

(3) P: O seu fim de semana foi bom? sim?

(4) AA: Sim. [gestos de confirmação]

(5) P: Ótimo! o quê é que fizeram?... uma coisa especial ou... foi normal?... iam passear com os amigos?

(6) A1: Não.

(7) P: Não?

(8) A1: Não.

(9) P: Mas o tempo estava bastante bem!

(10) A1: Sim, sim. [gestos de confirmação]

(11) P: Não é?

(12) A2: Estava muito...

(13) P: Estava muito calor, sim, em princípio sim. pronto. alguém se lembra o que fizemos na aula anterior?... sim?

(14) A1: [gestos de confirmação]

(15) P: Que são?

(16) A1: Falamos sobre... sobre um dia na... quinta de Carolina.

(17) P: Muito bem! então era um tema do campo, não é? lembram-se das palavras que fizemos, que estudamos na aula? sim?...algumas!

(18) AA: Algumas. sim. [gestos de confirmação]

(19) P: Algumas sim. pronto. hoje voltamos a cidade, não é? e vamos falar sobre a vida académica dos estudantes, sim? e pronto, acho que vocês todos são estudantes, não é? a maioria pelo menos? sim?

(20) AA: [gestos de confirmação]

(21) P: E estão cá a estudar no Porto? sim?

(22) AA: [gestos de confirmação]

(23) P: Sim. então... perceberam que os outros estudantes portugueses são diferentes do que vocês?... mais ou menos? não?

(24) AA: [gestos de dúvida e negação]

(25) P: Não? não perceberam nada?

(26) A1: Diferentes em quê sentido?

(27) P: Por exemplo, a maneira como se vestem.

(28) A1: <hum>. ok.

(29) P: Sim?

(30) A3: Alguns.

(31) P: Alguns? então, o quê é que tu percebeste?

(32) A3: Algumas pessoas /.../

(33) P: Sim.

(34) A3: Vistem [*sic*] de preto.

(35) P: Sim.

(36) A3: E mas... as outras pessoas /.../

(37) P: <hum>

(38) A3: Eu acho que são iguais que, que nós.

(39) P: Sim. e aquelas que se vestem de preto... que acham porque fazem isso? é por causa de uma tradição, uma... costume, uma coisa que tem a ver com isso?

[A4 levanta a mão]

(40) P: Isabel!

(41) A4: Eu acho que é porque pertencem [*sic*] a /.../

(42) P: PERTENCEM.

(43) A4: Pertencem a grupos da universidade de... canto, coisas assim como uma tradição /.../

(44) P: <hum>

(45) A4: De estudantes formar grupos... diferentes grupos.

(46) P: Sim /.../

(47) A3: Chamam-se caloiros.

(48) P: Sim. vamos falar disso nesta aula... mas quais são as suas impressões sobre os estudos aqui, têm uma impressão especial?... já conheceram algum, algum português aqui?

(49) A1: [gestos de confirmação]

(50) P: Então, quem quer... descrever um bocado como foi... o vosso encontro, a troca de experiências?

(51) A1: A nível dos estudos... nós estamos a estudar na Faculdade de Arquitetura /.../

(52) P: Sim.

(53) A1: E... o nível de educação é muito elevado e... compara... colegas são...

(54) A2: Muito agradável [*sic*] e muito /.../

(55) A1: Preparados na área de arquitetura, mais [*sic*] eu /.../

(56) P: MAS.

(57) A1: Mas, eu fico muito interessada porque eles [*sic*] /.../

(58) P: ELES.

(59) A1: Eles têm um, su [*sic*] preparação é a base de história [*sic*] /.../

(60) P: HISTÓRIA.

(61) A1: Da Europa, a nível da arquitetura, não é?

(62) P: Sim.

(63) A1: E nós temos outra preparação.

(64) P: Então, existe a diferença entre tipos de estudo, não é?

(65) A1: Sim, sim.

(66) P: Pronto, mas geralmente, estão contentes...

(67) AA: Sim, sim, sim.

(68) P: Por estudar aqui, todos?... Jorge!

(69) A3: Quê?

(70) P: Tens um amigo português, um estudante português?

(71) A3: Sim.

(72) P: E ele pertence a um...

(73) A3: Também /.../

(74) P: Está fazer...

(75) A3: Estuda na Faculdade de Arquitetura.

(76) P: Sim... e ele, por acaso, está num, grupo de estudantes que /.../

(77) A3: Não.

(78) P: Que se vestem assim de preto?

(79) A3: Não.

(80) P: Não? alguém conhece uma pessoa que se veste assim?

(81) AA: [gestos de negação]

(82) P: Não? ninguém?... e têm, tinham... se vocês têm interesse em saber como é, porque fazem isso?... sim?

(83) A1: [gestos de confirmação]

(84) P: Sim... pois porque, quando eu primeira vez cheguei à faculdade, então, vi muitas pessoas em preto... por acaso pensei... é um... eles vão fazer uma... vão receber o diploma, não é? e, depois, como dias passaram, então percebi que (incompreensível) e que fazem as coisas especiais, que têm ritos, rituais muito especial, especiais e então estive muito interessada em saber o quê é que se acontecia, não é? pronto e depois perguntei uma colega minha e ela explicou-me toda a história, a história toda sobre a tradição dos estudantes aqui, tá bem? e...

[uma aluna entra na sala]

(85) P: Enfim, a tradição de estudantes daqui é muito interessante, e, eu, não sei, não conheço outra, outra, outro país que tem, que tem uma tradição semelhante. vocês conhecem?

(86) AA: [gestos de negação]

(87) P: Não? em Espanha também não existe?

(88) A5: Não.

- (89) P: É /.../
- (90) A3: Há uma tradição /.../
- (91) A5: Na Évora.
- (92) A3: Diferente, mas vistem [*sic*] parecido /.../
- (93) P: Vestem, vestem-se.
- (94) A3: Vestem-se parecido.
- (95) P: Semelhante, sim. e então, não foi muito estranho para ti ver as pessoas aqui em preto?
- (96) A3: Foi estranho porque (incompreensível) se vestem igual.
- (97) P: <hum>
- (98) A3: Em Espanha...
- (99) P: é diferente?
- (100) A3: Eles chamam-se tuna... e só vestem assim... quando van a [*sic*] /.../
- (101) P: Vão.
- (102) A3: Va a [*sic*] dançar /.../
- (103) P: Vão dançar.
- (104) A3: Vão dançar, va a [*sic*] cantar.
- (105) P: É ir mais infinitivo [escreve no quadro]. lembram-se do que estudamos na aula anterior, não é? então, VÃO DANÇAR.
- (106) A3: Vão dançar.
- (107) P: Sim. então, não é a parte da sua vida normal?
- (108) A3: Não.

(109) A5: Son [*sic*] menos pessoas.

(110) P: São menos pessoas... não é tão estendido como aqui?

(111) A5: Sim.

(112) A3: É como um grupo musical.

(113) P: <hum> muito bem. Isabel queria dizer uma coisa?

(114) A4: Sim. para mim foi estranho, es que [*sic*], estávamos em Palácio Cristal /.../

(115) P: Cristal.

(116) A4: E ellos comenzaron a cantar [*sic*], como himnos... algunas [*sic*] canções /.../

(117) P: Sim.

(118) A4: Particulares do seu colectivo [*sic*] /.../

(119) P: Da sua comunidade.

(120) A4: Da sua comunidade, a cantar, a dizer /.../

[dois alunos entram na sala]

(121) P: Podem sentar-se lá. [dirige-se a dois alunos]

(122) A4: A dizer cosas [*sic*] [ruído de fundo] (incompreensível), he visto[*sic*] na noite... na baixa de (incompreensível) /.../

(123) P: Ribeira.

(124) A4: (incompreensível) não sei.

(125)P: E gostaste disso?

(126) A4: Não, não llamo [*sic*] a minha atenção.

(127) P: Não, não chamou a tua atenção? pronto. mas é uma tradição muito interessante, e agora vamos ler... para saber como é exatamente... o que se passa com os estudantes portugueses, não é? pronto.

Anexo 2: Transcrição da aula do 2º ciclo

Data: 16.04.2012.

Duração da videogravação: 4'54''

(1) P: Boa tarde a todos!

(2) AAA: Boa tarde!

(3) P: Vêm bem-dispostos?... bem dispostos? estão bem-dispostos? sim?

(4) AAA: Sim.

(5) P: São três... mas esperamos que... venham outros alunos também... mas por agora vamos começar... e ... alguém se lembra que fizemos na aula anterior?...

(6) A 1: Sim.

(7) P: Sim...foi há MUITO tempo... mas ainda nos lembramos, sim?

(8) A 1: sim.

(9) P: E então... do quê te lembrás ainda?

(10) A 1: Sim...os quartos de casa /.../

(11) P: Os quartos de casa, não é?

(12) A 1: (incompreensível)... e depois também a casa de banho /.../

(13) P: As coisas que se encontram /.../

(14) A 1: As coisas que se encontram em casa, sim.

(15) P: Sim...e depois? fizemos um... pequeno texto, não é?

(16) AA: Sim.

(17) P: Guillermo, de que era o texto?...

- (18) A 2: E...de quarto...de casa /.../
- (19) P: Sim, mas era a casa... dos...
- (20) A 1: Sonhos.
- (21) P: Sonhos, não é?
- (22) A 2: É... sim.
- (23) P: Sim... então, fizemos uma casa dos vossos sonhos... e eu li os textos e são muito bons... têm muita imaginação... pronto... não sei eu normalmente quando tenho tempo livre gosto de ver um filme... e vocês? ... Filipo!...
- (24) A 1: E...depende... mas eu gosto dormir.
- (25) P: Gostas DE dormir, não é?...
- (26) A 1: Sim.
- (27) P: Não é?... o verbo é GOSTAR... [escreve no quadro] e é sempre seguido de DE, tá bem?... então tu gostas DE dormir, sim?... Guillermo!...
- (28) A 2: E...eu gosto de dormir e... mirar televisão...
- (29) P: VER...[escreve no quadro] /.../
- (30) A 2: VER televisão...
- (31) P: Qual é o programa o que gostas mais de ver?...
- (32) A 2: E... notícia /.../
- (33) P: Notícias.
- (34) A 2: Notícias.
- (35) P: Sim.
- (36) A 2: E... películas [*sic*]... /.../

(37) P: Como?

(38) A 2: Películas [*sic*]

(39) P: FILMES.

(40) A 2: Filmes.

(41) P: Sim... [escreve no quadro]... muito bem e... Jasim!

(42) A 3: Sim... eu gosto também de ver /.../

(43) P: Filmes?

(44) A 3: Televisão.

(45) P: Televisão?

[uma aluna entra na sala]

(46) A 3: (incompreensível) e jogos... gosto de jogar futebol.

(47) P: Jogar?

(48) A 3: ... (incompreensível) e outras coisas... [a professora fecha a porta]

(49) P: Mas tens muito tempo livre ou não?... tens MUITO tempo livre/.../

(50) A 3: Não... (incompreensível).

(51) P: Porque trabalhas... ou estudas?

(52) A 3: Estudas.

(53) P: Estudas?

(54) A 3: ... Não... estou a estudar... mas vou estudar...vou estudar...vou...três meses /.../

(55) P: Daqui? vais estudar outra vez?... alguma coisa? sim?...

(56) A 3: Sim.

- (57) P: Judith... tu tens muito tempo livre ou não?...
- (58) A 4: Sim... agora sim... no porto sim. [risos]
- (60) P: Mas quando moravas na argentina não?
- (61) A 4: ...Não... não tinha...
- (62) P: E que gostas de fazer?...
- (63) A 4: Ai... eu gosto de... DANÇAR.
- (64) P: Dançar?
- (65) A 4: Sim.
- (66) P: Muito bem!
- (67) A 4: Eu... eu... tomo... aulas de tango.
- (68) P: Tango?
- (69) A 4: Sim...
- (70) P: Eu /.../
- (71) A 4: Gosta de tango?
- (72) P: Sim, sim... gosto...
- (73) A 4: Conhece [*sic*]?
- (74) P: Claro, claro... [risos]... todo o mundo conhece, não é?
- (75) A 4: Sim... acho que sim.
- (76) P: Sim? [olhando para outros alunos]
- (77) A 4: Acho que sim.
- (78) AA: [gestos de confirmação]

(79) P: Gostam de dançar tango?...

(80) AAA: <hum>...[risos]

(81) P: Não conhecem?... não?

(82) A 3: Sim... mas não posso dançar.

(83) P: É um bocado difícil, não é Judith?

(84) A 4: É difícil... é difícil... não é fácil.

(85) A 3: Pode praticar-nos [*sic*]?

[risos]

(86) P: Pode mostrar-nos?...

(87) A 4: Eu não sou professora!

[risos]

(88) P: Mas um dia...

(89) A 4: Um dia sim... sim, sim.

(90) P: Pronto /.../

(91) A 4: Mas eu... necessito... um /.../

(92) P: Par.

(93) A 4: Um par... sim... par.

(94) P: Para já temos três /.../

(95) A 4: Mas... tenho que... porque é el [*sic*] homem el [*sic*] que... dirige /.../

(96) P: Que guia.

(97) A 4: Sim... é o homem.

(98) P: Muito bem... pronto... nas próximas aulas vamos ver como dança a Judith... tá bem?...
[risos]

(99) AAA: [gestos de confirmação]

(100) P: Pronto... o que agora vamos fazer... é olhar para... [distribui as folhas com imagens]...
estas imagens, tá bem?

Anexo 3: Transcrição da aula do 3º ciclo

Data: 13.06.2012.

Duração da videogravação: 4.30 min

(1) P: Podemos começar?

(2) A 1, A 2: Sim.

(3) A 3: [gesto de confirmação]

(4) P: Sim?... pronto. estão bem-dispostos? hoje?

(5) A 3: Sim, sim, sim. estamos a ser filmar [*sic*] [risos]

(6) P: Muito bem. mas além disso, é um bom dia, não é?...

(7) A 2: <hum>

(8) P: Há muito sol. não está a chover.

(9) A 2: Não está a chover...

(10) P: Sabem ... o fim de semana já passou, mas...

(11) A 2: Todos... dias... temos [*sic*] aula.

(12) P: Ultimamente sim /.../

(13) A 2: Sim /.../

(14) P: Mas... não é sempre ... só dois dias por semana /.../

(15) A 2: Nós [mostra para o aluno ao lado] estamos sim [risos]... todos dias, exatamente.

(16) A 3: Mas fim de semana não... [risos]

(17) P: Mas, quando temos aula estudamos então... ficam perdoados... pronto ... o que me interessa é que, porquê vocês estudam português? ... algum voluntário para responder à pergunta?...

(18) A 3: Porque estou trabalhar aqui. e depois tenho que trabalhar no brasil... e por isso é importante para português... além, gosto muito... é uma língua do [*sic*] que eu gosto muito...

(19) P: Bem. Mehmet!

(20) A 1: Porque ... estudante de mestrado aqui.

(21) P: <hum>

(22) A 1: E... eu tenho... sei português.

(23) P: Tens de saber português?/.../

(24) A 1: Sim.

(25) P: Porque estás a viver cá e vais... precisas para...para os estudos, não é?

(26) A 1: Para estudos.

(27) P: Muito bem... o Jasim também... pelo mesmo motivo?

(28) A 4: Vou viver aqui.

(29) P: Vais viver?

(30) A 4: Sim.

(31) P: Para sempre?

(32) A 4: Sim.

(33) P: Verdade?

(34) A 4: Sim, sim.

(35) P: Muito bem. então é preciso estudar português.

(36) A 4: Sim.

(37) P: Ainda mais porque vais ficar aqui /.../

(38) A 4: Eu vou estudar matemática.

(39) P: Muito bem... Judith!

(40) A 2: Porque eu estou acá [*sic*] e eu gosto muito de português... gosto de falar português... as linguas [*sic*]

(41) P: Muito bem ... e português se fala só em Portugal ou...?

(42) AA: Não.

(43) P: Não. alguém sabe...?

(44) A 2: Brasil.

(45) A 3: Cabo Verde.

(46) P: Cabo Verde. muito bem.

(47) A 2: Angola, Moçambique.

[ruído de fundo]

(48) A 3: Guiné-Bissau.

(49) A 2: Guiné-Bissau?

(50) P: Sim. muito bem.

(51) A 3: Timor.

(52) P: Timor-Leste.

(53) A 3: Timor-Leste.

(54) P: Tá bem?

- (55) A 2: Maçou [*sic*]?
(56) P: Maçou? Moçambique?
(57) A 2: Moçambique... mas ... mau...
(58) P: Macau?
(59) A 2: Macau.
(60) P: São antigas colónias, não é?
(61) AA: Sim.
(62) P: Então, fala-se muito no mundo, não é?
(63) A 2: É.
(64) P: É a setima língua mais falada no mundo.
(65) A 1: Sim, sim, sim.
(66) P: É preciso saber... não é preciso, mas... convém saber... agora, alguma vez ouviram ... a palavra ... LUSOFONIA? [escreve no quadro]
(67) A 2: Sim.
(68) P: Sim? quê... vamos ver as ideias que... lhes aparecem...
(69) A 2: Pessoas que... as linguas [*sic*] lusófonas son [*sic*] as linguas [*sic*] portuguesas de...
(70) P: Então, português [escreve no quadro]
(71) A 2: Português... sim.
(72) P: Mais?
(73) A 3: A música (incompreensível).
(74) P: Muito bem [escreve no quadro]... depois?...

(75) A 3: Cultura.

(76) A 2: Cultura...

(77) P: [escreve no quadro]... ...

(78) A 1: Não sei.

(79) P: Onde... onde podemos encontrar lusofonia, onde...?

(80) A 4: Amizade.

(81) P: Amizade? pode ser, sim, claro... promove amizade. [escreve no quadro] e... quanto a lusofonia... em termos gerais... penso em cultura, não é? lusófona...

(82) A 3: Sim.

(83) P: Que... normalmente é associada aos países... às ex-colónias.

(84) A 2: De português.

(85) P: De fala portuguesa, não é?

(86) A 2: Sim, sim.

(87) P: Os territórios de português... pronto ... e... vamos... ver uma foto... um quadro, bem ... vamos tentar [distribui as folhas].